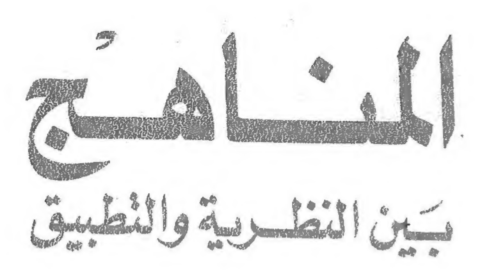


دكتور

أحمد حسين اللقاني



المناهج

بين النظرية والتطبيق

المناهج بين النظرية والتطبيق
تأليف : الدكتور أحمد حسين اللقانى
الطبعة الثالثة ١٩٨٩م
عالم الكتب - ٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة
ص . ب . : ٦٦ محمد فريد - ت : ٣٩٢٦٤٠١

المناهج
بين النظرية والتطبيق

دكتور

أحمد حسين اللقانى

كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة الثالثة

الناشر

عالم الكتب

٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة

١٩٨٩م

مقدمة الطبعة الأولى

موضوع هذا الكتاب هو المناهج بين النظرية والتطبيق ، وقد جاءت فكرته من الإحساس بأن هناك فجوة واسعة بين نتاج الفكر التربوى من ناحية وتطبيقاته فى ميدان الممارسة العملية من ناحية أخرى . وربما يرجع التعدد والتنوع فى النظريات التربوية والسيكلوجية إلى أن أصحابها يملكون مسلمات ينطلقون منها ويفترضون فروضاً تحتاج إلى التجريب والإثبات ولا سبيل إلى ذلك إلا من خلال الممارسة العملية ، ومن هنا تصبح المناهج الدراسية إنعكاساً لتلك النظريات بكل ما تحتويه من مبادىء ومسلمات وفروض ، كما يصبح أى خلل فى النظرية واضحاً أو متميزاً فى عمليات المنهج التخطيطية والتنفيذية ، وإن كانت جميع الأخطاء أو نواحى القصور التى قد تظهر فى الميدان لا تعنى بالضرورة عيوباً فى النظرية ، وقد يرجع ذلك إلى أخطاء فى الممارسة والتطبيق التى قامت عليها النظرية ، ومن ثم فإن عمليات تخطيط المناهج وبنائها وتطويرها تعد تناولا منظماً للفكر التربوى ، وبالتالى فإنه فى غياب هذا الفكر تصبح تلك العمليات مجرد تصورات تعتمد على أسلوب المحاولة والخطأ ، وقد تبدو المناهج الدراسية فى صورة كيانات غريبة عن الواقع الذى وجدت فيه وعن تيارات الفكر التربوى المتطور ، وقد تبين أيضاً أن هناك نوعاً من الغموض الذى لايزال محيطاً بكثير من المفاهيم المستخدمة فى مجال المناهج مما يؤدى فى كثير من الأحيان إلى أخطاء لا تظهر نتائجها إلا حينما يكون المعلم بصدد تنفيذ المنهج . ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن أحد الفروق الأساسية بين التقدم والتخلف هو نوع الفكر التربوى الذى يستند إليه نظام الفكر وأساليبه بما فى ذلك من مناهج مدرسية ، ولقد شعر الكاتب بكل تلك المعانى وغيرها نتيجة لعديد من العوامل فقد عايش مجال المناهج قراءة وبحثاً وتدريساً وتأليفاً أكثر من عشر سنوات ، كما أتيحت له فرصة زيارة عدد من جامعات

المملكة المتحدة ومراكز بحوث المناهج بها ، ولقد تكاتفت تلك العوامل لكى تظهر الحاجة إلى الخروج بالكتابة فى مجال المناهج عن المعالجة التقليدية التى تولى معظم الإهتمام للنواحى النظرية دون النواحى التطبيقية ، ولذلك فقد جاء هذا الكتاب متضمناً على خمسة أبواب يشمل كل منها على عدد من الفصول ، وهى كلها تعالج قضايا ومسائل حيوية خاصة بالمناهج الدراسية .

وسيلاحظ القارىء أن هذا الكتاب قد أخذ إتجاهاً ربما كان غير مألوف ، حيث روعى فيه الربط بين النواحى النظرية وتطبيقاتها الميدانية ، وهو الأمر الذى نعتبره جوهر دراسة المناهج سواء بالنسبة للطلاب أو بالنسبة للمشتغلين فى هذا الميدان . ولا يفوتنى فى هذا المجال أن أشكر كل من : هارلاند (J. Harland) وولش (Paddy Walsh) وجريفز (N. Graves) وطومسون (D. Thompson) ولوتون (D. Lawton) وهم من هيئة التدريس بمعهد التربية جامعة لندن ، فقد أتاحوا لى فرص مناقشة العديد من الأفكار والاتجاهات التى وردت بهذا الكتاب .

وفى النهاية ، الشكر كله لأستاذتى وتلاميذى وطلاب الدراسات العليا وسيمنار قسم المناهج فقد كانوا بالنسبة لى نبعاً أمدنى بالأفكار ، كما كانوا مصدراً لإثارة المشكلات العلمية وحلولها فى آن واحد .

وإنى إذ أقدم هذا الكتاب إلى القارىء العربى أرجو أن يفيد منه كل معلم وكل من يتطلع إلى العمل بهذه المهنة . وقبل هذا وذاك أرجو أن يضيف هذا الكتاب شيئاً مفيداً ومعنى جديداً لكل مشتغل فى ميدان بناء المناهج وتطويرها وعلى الله قصد السبيل .

رمضان ١٤٠١ هـ

يوليو ١٩٨١ م

المؤلف

أ . د . أحمد حسين اللقانى

كلية التربية جامعة عين شمس

مقدمة الطبعة الثانية

هذه هى الطبعة الثانية من كتاب المناهج بين النظرية والتطبيق نقدمها بعون الله سبحانه وتعالى إلى القارىء العربى ، فالمناهج كما نعلم تحتاج إلى المراجعة والتطوير الدائمين ، وهذا الأمر ينطبق أيضاً على الكتابة والتأليف فى هذا المجال إستناداً إلى مزيد من القراءات ، ولذلك فقد جاءت هذه الطبعة مشتملة على عدد من الفصول خاصة بتنظيمات منهجية ، هى مناهج المواد الدراسية المنفصلة والنشاط والمحورى والوحدات الدراسية ، كما أضيف فصل عن الاتجاهات العامة لمناهج التعليم وهو يستند على المعالجة التفصيلية للتنظيمات المنهجية المختلفة ، وأضيف أيضاً فصل عن العوامل التى تحتم التطوير المستمر للمناهج المدرسية ، ولنا إذ نقدم هذه الطبعة الجديدة نرجو أن نوفق إلى التطوير دائماً ، كما نرجو أن يفيد المشتغلون فى هذا الميدان سواء كانوا مخططين أو منفذين أو دارسين .

والله الموفق والمستعان ...

أغسطس ١٩٨٢

المؤلف

أ . د . أحمد حسين اللقانى

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة الثالثة

هذه هى الطبعة الثالثة من كتاب المناهج بين النظرية والتطبيق نقدمها إلى الطلاب وكل قيادة تربوية ، راجين أن ينتفع به الجميع دراسة وتخطيطاً وتقويماً وتطويراً ، فهو وإن كان قد قدم تصوراً للمناهج من حيث النظرية والتطبيق فى طبعته الأولى ، فقد تضمن فى الطبعة الثانية أبعاداً أخرى شعرنا من التجربة والتدريس فى الميدان والعمل فى لجان تطوير المناهج أنها ضرورية ، وها هى الطبعة الثالثة تشمل أبعاداً أخرى قصدنا بها المزيد من الربط بين الفكر والنظرية من ناحية والممارسة والتطبيق من ناحية أخرى ، والمبرر الأساسى لذلك هو أننا شعرنا من خلال آراء رفاق المهنة والتخصص محلياً وعربياً أن هناك من المواضع ما يحتاج إلى المزيد من التفسير والأمثلة ، ومن هنا كان حرصنا على أن نقدم الكتاب فى ثوب جديد يتفق مع طبيعة المناهج ذاتها من حيث أنها يجب أن تخضع للتقويم والتطوير المستمر وما محاولتنا هذه إلا محاولة للإثراء لتحقيق المزيد من الفائدة ، وإنه ليسعدنى فى هذا المجال أن أعبر عن كل الشكر والتقدير للزملاء فى كافة أرجاء الوطن العربى الذين ساعدونى فى كشف نقاط جديدة وبدايات ونهايات وعلاقات جديدة فى موضوعات هذا الكتاب ..

شكرى وتقديرى أيضاً لطلاب الجامعات العربية فهم نبع دائم يمد الأستاذ الجامعى بالمزيد من الخبرة ، فلهم منى كل العرفان .

أما أساتذتى فإننى أشعر أن هذا الكتاب فى طبعته الأولى والثانية والثالثة ما هو إلا محصلة لغرسهم الذى تعهدوه بالرعاية لسنوات طويلة .

والله نسأل أن ينفع به كل طالب علم فى أمتنا العربية .

وعلى الله قصد السبيل

سبتمبر ١٩٨٨ — المؤلف

أ . د . أحمد حسين اللقانى

الفهرس

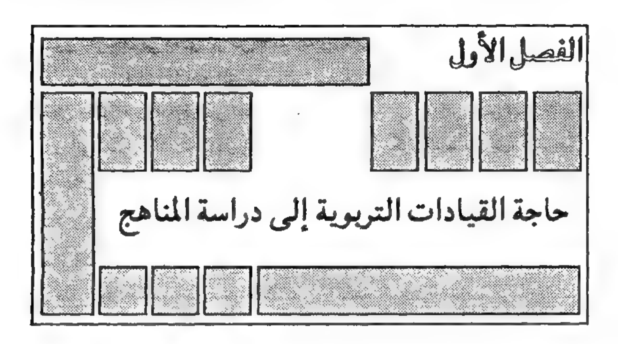
الموضوع	الصفحة
- مقدمة الطبعة الأولى	٥ - ٦
- مقدمة الطبعة الثانية	٧
- مقدمة الطبعة الثالثة	٩
- الفهرس	١١ - ١٢
** الباب الأول : المنهج والنظرية التربوية	١٣ - ٧٣
- الفصل الأول : حاجة القيادات التربوية إلى دراسة المناهج	١٥ - ٢٤
- الفصل الثانى : مفهوم المنهج وعلاقته بالفكر التربوى	٢٥ - ٥٢
- الفصل الثالث : النظرية التربوية وعلاقتها بالمنهج	٥٣ - ٧١
مراجع الباب الأول	٧٢ - ٧٣
** الباب الثانى : أساسيات بناء المنهج	٧٥ - ١٩٥
- الفصل الرابع : المعرفة وبناء المنهج	٧٧ - ٩٩
- الفصل الخامس : المجتمع وبناء المنهج	١٠١ - ١٣٨
- الفصل السادس : المتعلم وبناء المنهج	١٣٩ - ١٧٦
- الفصل السابع : التطور العلمى وبناء المنهج	١٧٧ - ١٩٣
مراجع الباب الثانى	١٩٤ - ١٩٥
** الباب الثالث : مكونات المنهج	١٩٧ - ٢٩٧
- الفصل الثامن : الأهداف والمستويات	١٩٩ - ٢١٤
- الفصل التاسع : المحتوى	٢١٥ - ٢٢٥

الموضوع	الصفحة
- الفصل العاشر : الطرق والوسائل	٢٢٧ - ٢٥٣
- الفصل الحادى عشر : النشاط المدرسى	٢٥٥ - ٢٦٩
- الفصل الثانى عشر : عملية التقويم	٢٧١ - ٢٨٤
- الفصل الثالث عشر : دليل المعلم	٢٨٥ - ٢٩٥
مراجع الباب الثالث	٢٩٦ - ٢٩٧
** الباب الرابع : المعلم والمنهج	٢٩٩ - ٣٣٠
- الفصل الرابع عشر : العوامل المؤثرة فى أداء المعلم	٣٠١ - ٣١٦
- الفصل الخامس عشر : أدوار المعلم	٣١٧ - ٣٢٨
مراجع الباب الرابع	٣٢٩ - ٣٣٠
** الباب الخامس : تنظيمات المناهج	٣٣١ - ٤١٩
- الفصل السادس عشر : منهج المواد الدراسية المنفصلة	٣٣٣ - ٣٤٩
- الفصل السابع عشر : منهج النشاط	٣٥١ - ٣٦٩
- الفصل الثامن عشر : المنهج المحورى	٣٧١ - ٣٨٦
- الفصل التاسع عشر : الوحدات المدرسية	٣٨٧ - ٤١٧
مراجع الباب الخامس	٤١٨ - ٤١٩
** الباب السادس : تقويم المنهج وتطويره	٤٢١ - ٤٩٠
- الفصل العشرون : لماذا تطوير المنهج	٤٢٣ - ٤٤١
- الفصل الحادى والعشرون : إجراءات تقويم المنهج وتطويره	٤٤٣ - ٤٦٥
- الفصل الثانى والعشرون : المصادر التى يرجع إليها فى تقويم المنهج وتطويره	٤٦٧ - ٤٨٨
مراجع الباب السادس	٤٨٩ - ٤٩٠
المؤلف فى سطور	٤٩١ - ٤٩٢

الباب الأول

المنهج والنظرية التربوية

الفصل الأول : حاجات القيادات التربوية إلى دراسة المناهج
الفصل الثانى : مفهوم المنهج وعلاقته بالفكر التربوى
الفصل الثالث : النظرية التربوية وعلاقاتها بالمنهج



يعد مجال دراسة علم المناهج أمراً حيوياً لكل من له صلة بعملية التربية ، وقد يتصور البعض أن هذا الأمر يحتاج إلى المعلم دون غيره من المشتغلين فى ميدان التربية ، ولكن الحقيقة هى أن كل قيادة تربوية فى أى مستوى فى حاجة إلى دراسة هذا المجال ، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن أولياء الأمور باعتبارهم معنيين بعملية التربية أيضاً ويشاركون المدرسة فيها مشاركة فعالة ، لابد لهم من معرفة بعض المبادىء الأساسية التى توجه متابعتهم للأبناء فى أثناء تنفيذهم للمنهج الرسمى للدولة سواء فى المدرسة أو المنزل .

ولعلنا نلاحظ أن المناهج المدرسية فى أى مجتمع - سواء أكان متقدماً أم نامياً - تصور المربين فى هذا المجتمع أو ذاك للقنوات التى يمكن أن يتعلم تلاميذه من خلال المرور بها ، وفى نفس الوقت تمثل فكراً من نوع أو آخر ، وقد يكون هذا الفكر حصيلة لبحوث علمية ودراسات تجريبية ، وقد يكون مجرد نقل عن فكر آخرين أو تطويعاً لاتجاه سائد فى إحدى الدول وقد يكون هذا الفكر أيضاً مزيجاً من هذا أو ذاك أو من بعضه .

وفى جميع المواقف والأحوال نلاحظ أن أى نقد أو هجوم يوجه إلى العملية التعليمية يوجه عادة إلى المعلم أو المدرسة بكل مشتملاتها بما فى ذلك جهود المعلم وسعيه إلى تحقيق ما يرجى من الأهداف ، فحينما يوجه النقد مثلا إلى قضية هبوط

مستوى الخريجين فى إحدى المراحل التعليمية وبالتالى عدم صلاحيتهم لسوق العمل ، فإنه يعزى عادة إلى المناهج المدرسية وإلى نوعية المعلمين ومستوياتهم ، لدرجة أن البعض يغالى فى نقده فيشير تصريحاً أو تلميحاً إلى أن المدارس بصورتها الحالية تؤدى إلى أضرار أكثر مما تؤدى إليه من النفع ، وهنا يكون النقد فى جوهره موجهاً إلي المنهج بمعناه الواسع .

ويلاحظ أيضاً أن البحوث فى مجال المناهج تولى إهتماماً خاصاً بقضية المستويات التى يلعب فيها المنهج والمعلم الدور الأساسى ، هذا كما أن البحوث الحديثة فى هذا المجال والعديد من مشروعات تطوير المناهج الدراسية وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة توجه إهتماماً إلى هذا الجانب الأمر الذى تمثله بحوث مستويات الأداء وكفايات التدريس والمحاسبة

(Performance , Teaching Competencies . Accountability)

ويرجع هذا النقد بداية إلى أن المعلم فى ممارسته لمهنته ينفذ منهجاً دراسياً بغض النظر عما إذا كان مفروضاً عليه أو شارك فى تصميمه وبنائه ، يرجع هذا النقد - وخاصة فى بعض الدول المتقدمة - إلى أنه لا يوجد منهجاً معيناً يفرض على المعلم وإنما يختار المعلم المنهج الذى يتصور أنه مفيد لتلاميذه من ناحية وأنه يستطيع تدريسه أو تنفيذه من ناحية أخرى ، وأن هذا المنهج الذى وقع عليه اختياره يمثل من وجهة نظره ما يمكن أن يساعده هو وتلاميذه على التقدم نحو الأهداف المرغوب فيها .

والمعلم فى أى حالة من الحالتين أو غيرهما ليس منظراً تربوياً وإنما هو ممارس ميدانى ، أى أنه يسعى ويجتهد فى تطبيق فكر تربوى من نوع أو آخر ، ومن هنا نجد أن المعلم كثيراً ما يوفق إلى الكشف عن العديد من جوانب الفكر التربوى السائد فى مجتمعه والذى يوجه كافة ما يبذل من جهد تربوى ، وفى أحيان أخرى يفشل فى تبين ما يراد منه ، وما يتوقع التربويون إنجازه .

والسؤال الذى يطرح دائماً ويتعلق بهذا الأمر هو :

ماذا يفعل المعلمون فى داخل فصولهم المدرسية ؟

والمقصود بهذا السؤال بطبيعة الحال : كيف ينفذون المناهج المحددة لهم ؟

والمقصود بهذا السؤال المطروح ينسحب على المجتمعات التى تفرض فيها المناهج على المعلمين وكذا الدول التى تترك فيها حرية اختيار المنهج للمعلمين ، حيث أنه فى الحالة الأولى يجب أن نعرف كيف ينظر المعلم إلى محتوى الكتاب المدرسى ؟ وما نوع الخبرات التعليمية التى يتيحها لتلاميذه ؟ وهل لها علاقة بالمنهج وأهدافه أم لا ؟ وهل يلتزم المعلم بالفكر التربوى السائد فى مجتمعه أم أنه يلتزم بفكر تربوى آخر أم أنه لا يلتزم بأى فكر على الاطلاق ، وفى الحالة الثانية نجد أن هناك حاجة إلى طرح مثل هذه التساؤلات بالإضافة إلى سؤال آخر هو : هل جاء اختيار المعلم لمنهج معين فى إطار الفكر التربوى السائد ، أم أن هذا الاختيار جاء عشوائياً دون تصورات قبلية محددة ؟

ولعلنا نلاحظ من خلال كل هذه التساؤلات أنها تدور فى أساسها حول محور واحد هو « الفكر التربوى أو النظرية التربوية » ، إذ أن المعلم فى ممارسته لمهنته ليس مجرد ناقل للمعرفة وإنما يمثل ما هو أكثر من ذلك بكثير ، فهو يحمل اتجاهات وقيم ووجهات نظر خاصة حول طبيعة الطفل وإمكاناته وحول نظرته ومفهومه عن المعرفة ، وهى أمور تقوم عليها النظرية التربوية .

وقد لوحظ أن الاخطاء والمشكلات التى عانت منها مناهج كثيرة فى البلدان العربية كان نتيجة لأخطاء فى تناول وترجمة عديد من جوانب الفكر التربوى . ومثال ذلك أنه حينما شاعت فكرة النشاط ، فهم هذا الأمر على أنه نشاط حركى يجب أن يوجه التلميذ إلى ممارسته ، الأمر الذى يختلف تماماً عما قصده أصحاب هذا الفكر .

وعلى أية حال فإن هناك فى ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسية شائعة ، فهناك اتجاه يجعل من التلميذ محوراً له وهناك اتجاه آخر يجعل من المعرفة محوراً له واتجاه ثالث يجعل من المجتمع محوراً له ، والمقصود بذلك هو أن الاتجاه الأول يجعل من المتعلم وإمكاناته وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج

وتنظيمه ، بل ويظهر هذا أيضاً فى أسلوب تنفيذ المنهج وما يصاحبه من أنشطة ثقافية وفنية ورياضية وعلمية مختلفة ، بينما يجعل الاتجاه الثانى من المعرفة شيئاً له مكانة خاصة فهى – من وجهة نظر أصحابه – غاية الغايات والنهاية التى لا يضارعها من حيث الأهمية شىء آخر ، ومن هنا تكرس كافة الإمكانات لصب المعلومات فى عقول التلاميذ بصورة نمطية ، وفى هذه الحالة لا يوضع التلميذ من حيث إمكاناته أو ميوله أو خبراته السابقة أو قدراته موضع الاعتبار ، بل إن المعلم يتحدد دوره فى هذا الإطار ويصبح دوره محدداً فى زاوية ضيقة هى نقل المعرفة من كتاب معين إلى عقل بشرى معين .

والاتجاه الثالث وهو الذى يضع المجتمع محوراً له ، وهو يعنى بالتركيز على ما يريده المجتمع بكل ما يعنيه من حاجاته وفلسفته وما يعتريه من تغيرات .

وبنظرة فاحصة إلى هذه الاتجاهات الثلاثة يلاحظ أن أيا منها لا يفصل بين الجوانب الثلاثة ، التلميذ – المعرفة – المجتمع ، فالاتجاه الأول فى نظرته إلى التلميذ كمحور له إنما يعده ليعيش فى مجتمع معين وليكون قادراً على ممارسة دور فيه ، ووسيلته فى هذا قدر من المعرفة ، والاتجاه الثانى فى نظرته إلى المعرفة كمحور له يعتبر أن الكبار هم الأقدر على اختيار ما يصلح للصغار من بين تراكمات المعرفة المتزايدة وأنه يجب نقل هذا لتحمله عقول التلاميذ وتنقله إلى الأجيال التالية ، وهذا الاتجاه ينظر إلى التلاميذ كوسيلة لغاية يرجى تحقيقها فى مجتمع معين .

أما الاتجاه الثالث فى نظرته إلى المجتمع كمحور له إنما يعد التلميذ للالتحاق بسوق العمل فى المجتمع ووسيلته فى ذلك هى المعرفة .

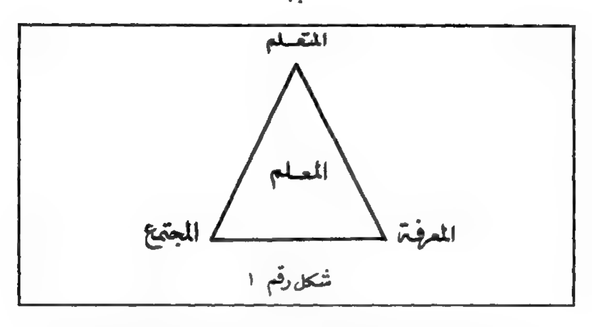
ومن ثم يمكن القول أنه ليس من المعقول أو المقبول أن يستند المنهج المدرسى على ناحية واحدة دون الأخرتين ، فليس من المعقول على سبيل المثال أن نأتى إلى المدرسة الإبتدائية وننظر إلى التلاميذ فى محاولة لرصد اهتماماتهم مهما كان نوعها ثم نسير خاضعين لها تماماً ، وليس من المعقول أيضاً أن نكتفى بقدر معين من المعرفة لننقله إلى الصغار فهذا وحده لا يؤدى بل ولا يكفى فى عملية التربية ، وليس من المعقول أيضاً أن نقول أنه إذا كنا قد بدأنا عهداً جديداً فى مجال الاقتصاد فلابد من أن

نزيد من أعداد المقبولين بالمدارس التجارية وأن نفتح كليات أخرى للتجارة ، أو أنه نتيجة للثروات البترولية فى البلاد العربية يجب أن تولى اهتمامها الغالب إلى المعاهد الفنية وتخريج الفنيين لهذا المجال .

ويرجع هذا الاعتراض الذى نقدمه إلى أن وظيفة المدرسة والمناهج الدراسية ليست فقط تخريج أفراد يعملون فى سوق العمل والإنتاج وإنما هناك وظائف أخرى تعد أكثر أهمية ، منها تخريج أفراد لديهم الكفاءات اللازمة لتطوير المجتمع ودفعه إلى الأمام وتنقيته مما علق به وبثقافته من عادات سيئة أو تقاليد عقيمة أو غير ذلك من الأمور التى تعوق حركة المجتمع وتطوره ، وهذا يؤكد المعنى السابق وهو أن أى نظرية أو أى فكر فى مجال المناهج يجب أن يكون ثلاثى الأبعاد (متعلم - معرفة - مجتمع) .

وهذا القول فى مجمله لا يعنى أن نظرية المنهج واحدة وتصلح لكل زمان ومكان وإنما ما قصدنا تأكيده هو أن النظرية فى أساسها تقوم على هذه الجوانب ، ولكن إذا ما كشف البحث فى مجال علم النفس التربوى بفروعه عن فكر جديد حول طبيعة المتعلم أو قدراته أو العمليات المعرفية لديه فإن هذا يعنى نظرة جديدة إلى أسلوب التقدم إلى المتعلم بخبرات جديدة ، وإذا ما حدث أو ظهر فكر جديد فى مجال المعرفة فهو بالتالى يقتضى نظرة جديدة إلى هذا الجانب وخاصة فيما يتعلق بأسلوب تنظيمه ، هذا بالإضافة إلى أن حركة المجتمعات وتغيرها تعد من الأمور المألوفة فى هذا العصر مما يقتضى إمعان النظر فى طبيعة هذه التغيرات ومقتضاياتها التربوية وانعكاساتها على المناهج المدرسية .

ولما كانت المجتمعات متباينة فى تراكيبها ومعدلات تغيرها وفى نظرتها إلى المتعلم وطبيعة المعرفة فإن هذا يعنى مناهج متباينة ومع ذلك فهى تستند فى جوهرها على الجوانب الثلاثة .



شكل رقم ١

وبالنظر إلى الشكل السابق يتضح أن المعلم مشارك فى الجوانب الثلاثة فهو على صلة مباشرة بها جميعاً ، إذ أنه يتولى مسئولية تربية المتعلم ، وهو من خلال ذلك يعى تماماً طبيعة هذا المتعلم وإمكاناته ، وكذا طبيعة الإطار الاجتماعى الذى يعيش فيه ومتطلباته وتوقعاته من عملية التربية التى يمر بها المتعلم ، هذا بالإضافة إلى أن المعلم عضو عامل وصاحب مهنة فى مجتمع معين ، وهذا المجتمع له فلسفة تنعكس على الفكر التربوى السائد فيه ، وبالتالى فهو مطالب بأن يكون على وعى وبصيرة بأبعاد ومغزى هذا الفكر وقادراً على تمثله ، والسلوك بمقتضاه فى المواقف التعليمية ، هذا كما أنه تخصص فى أحد مجالات المعرفة وتدريسه لمستويات تعليمية معينة ، وبالتالى فإن المعلم يعد بداية ونهاية ما يجرى من تفاعلات بين هذه الجوانب الثلاثة.

وبالرغم من أهمية دور المعلم فى هذه العملية إلا أنه من الملاحظ أنها بعلاقاتها وتفاعلاتها لاتزال بعيدة عن فكر كثير من العاملين بمهنة التربية فى كافة المستويات ، ومن هنا يجىء التخبط والارتجال والمشكلات التى يشعر بها المسئولون عن بناء المناهج وتطويرها من ناحية والمعلمين من ناحية أخرى .

ويلاحظ فى هذا المجال أن المعلمين فى معظم أقطار الوطن العربى أقل إحساساً بمظاهر ذلك التخبط والارتجال من المسئولين عن بناء المناهج وتطويرها ، حيث أن المعلمين لا يشاركون على أى نحو فى هذه العملية وإنما يتولون مسئولية تنفيذ ما

يقدم إليهم من المناهج الدراسية ، بينما يلاحظ أنهم أكثر إحساساً من غيرهم بالمشكلات المترتبة على الممارسة والتنفيذ للمناهج ، وإن كان ليس من اليسير عليهم رد هذه المشكلات وما قد يلمسونه من تخبط وارتجال إلى أصوله أو تحديد الأسباب الكامنة من ورائه .

وقد ظهر اتجاه ينادى أصحابه بأن يكون المعلم ممثلا فى عملية التخطيط للمنهج فضلا عن تنفيذه ، ولذلك شكلت اللجان وعقدت الجلسات التخصصية لإعداد أو تخطيط أو تطوير المناهج ، ومثل فيها المعلمون تمثيلا جيداً ، وكان هذا الاتجاه استجابة للعلاقة المباشرة بين المعلم من ناحية وبين تخطيط المنهج وتطويره وتنفيذه من ناحية أخرى ، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن تشكيل اللجان على هذا النحو ليس إلا توسيعاً للقاعدة التى تختص بهذه العمليات ، حيث كانت تهتم - ولاتزال - بعملية أساسية وهى اختيار المحتوى من المادة الدراسية دون مراعاة لأهمية تحديد أهداف للمنهج ودون مراعاة لأن يكون المحتوى المختار ترجمة للأهداف المحددة من قبل ، ولذا كان دور المعلم فى هذه اللجان دوراً شكلياً ، إذ أن اشتراكه فيها لم يكن فى ظل الإدراك الحقيقى لدوره وفهم كامل لأبعاد النظرية التربوية أو الفكر التربوى الموجه للعمل ، ومن ثم اتجهت الجهود فى أغلب الأحوال نحو المحتوى ومناقشته من حيث ملاءمته لتلاميذ صف دراسى معين ومن حيث أسلوب تنظيمه دون التدقيق أو إمعان النظر فى نوع الفكر التربوى ونوع نظرية المنهج التى يجب أن يبدأ العمل منها وينتهى إليها .

والمعلم كممارس لمهنة لها أصولها وأسسها العلمية لابد أن يكون له رأى فى سلبيات العمل ومقترحات العلاج والتطوير ، وخاصة أن معظم المناهج فى البلدان العربية لا تخضع للتجريب ، بل تفترض أن ما يقدم إلى المعلم لتدريسه هو أفضل ما يمكن ، والتساؤل المطروح هنا هو : أليس من المطلوب أن يقول المعلم وجهة نظره فى هذا المنهج ؟ وما اعترضه من مشكلات ؟ وما واجه تلاميذه من صعوبات فى أثناء تنفيذ المنهج ؟ أليس من حقه أن ينقد ما يقدم إليه ليدرسه نقداً يستهدف الإصلاح والتطوير ؟

الحقيقة هى أن من حق المعلم بل ومن واجبه أن يشارك فى هذا كله ، من حقه أن يشارك فى عملية التخطيط وعملية البناء والتطوير ولكن بشرط واحد وهو أن يكون على دراية كاملة بمعنى المنهج ومكوناته ونظرياته وعلاقتها بالفكر التربوى وما يشمله من نظريات مختلفة ، من حقه هذا كله ولكن عندما يدرك حقيقة هذه الأمور ويكون له رأياً تسانده الأدلة العلمية وهذا لا يتيسر له إلا بدراسة متخصصة فى مجال المناهج .

والمعلم أيضاً فى ممارسته للمهنة يجب أن يكون مدركاً لحقيقة هذه الأمور ، إذ أنه لن يستطيع النقد البنّاء إلا فى ضوء إطار فكرى سليم لا يمكنه تكوينه إلا من خلال الدراسة العلمية المتخصصة ، هذا كما أنه فى سعيه إلى تنفيذ منهج معين مع تلاميذه لابد أن يكون مدركاً لمكانة الكتاب المدرسى وموقعه من العملية التعليمية وكذلك أوجه النشاط المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها وغير ذلك من مكونات المناهج الدراسية مثل الوسائل التعليمية والتقويم واستراتيجيات التدريس التى يستخدمها .

إن كل هذه الجوانب وغيرها هى فى حقيقة الأمر انعكاسات أو ترجمات لنظرية فى المنهج لابد من الاستناد إليها منذ البداية والالتزام بها فى كل مراحل العمل سواء عند التخطيط لبناء المنهج وتطويره أو عند تنفيذه .

وفى ضوء ما سبق فإن المعلم سواء شارك فى عمليات بناء المناهج وتطويرها أو لم يشارك فيها لابد أن يعرف تماماً وبمنتهى الوضوح طبيعة هذه العمليات وأسسها لأن العلاقة وثيقة بين هذه العمليات وعملية تنفيذ المنهج .

وإذا كانت أسس أى نظرية فى مجال المناهج هى المتعلم والمعرفة والمجتمع ، فإن المعلم بدون شك لديه بعض الأفكار حول العلم أو المادة التى يقوم بتدريسها وبالتالى يستطيع أن يكون صاحب رأى فيما يجب تدريسه للتلاميذ وما لا يصل إلى هذا المستوى ، كما أن لديه تصوراً عن البِنْية المعرفية لهذا العلم ، ومع ذلك فهو فى حاجة مستمرة إلى إعادة النظر فى هذا كله ليكون عند مستوى المشاركة فى أى عملية من العمليات المتعلقة بالمنهج الدراسى .

وهو فى حاجة أيضاً إلى أن يتساءل دائماً حول العلاقة بين هذه الأفكار والبنى من ناحية والمجتمع من ناحية أخرى وما يعتريه من تغيرات وما يصاحب ذلك من تطورات علمية وتكنولوجية وما قد يحدث من تغيرات أيدلوجية .

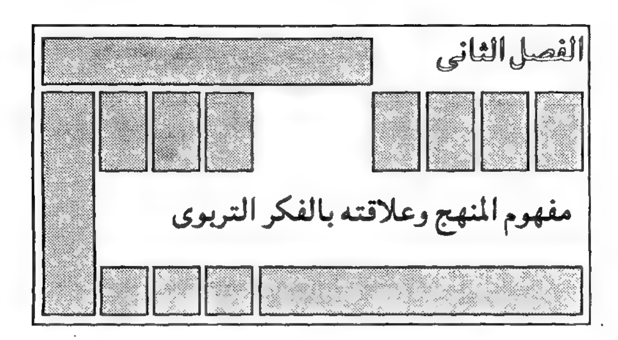
إن إدراك العلاقة بين هذين الجانبين (المعرفة والمجتمع) يساعد فى اختيار ما هو مناسب من التراكمات الثقافية ليتضمنه المنهج الدراسى ، وفى هذا المجال يجب أن يدرك المعلم طبيعة النواحى السيكولوجية ونظرياتها وخاصة الحديث منها ، وهنا تصبح العملية الثلاثية (المعرفة - المجتمع - التلميذ) عملية منطقية تيسر العمل فى مجال المناهج وتجعله قائماً على أسس علمية .

والشيء الذى نود تأكيده فى هذا المجال هو أن الاتجاه نحو مشاركة المعلم فى مثل هذه العمليات أمر أكيد فهو اتجاه له مبرراته العلمية بل وتأخذ به الدول المتقدمة منذ فترة ليست بالقصيرة ، وبالتالى فهو اتجاه عالمى يستند إلى أصول علمية ، ومن ثم فإن المعلم يجب أن يستعد منذ البداية لممارسة هذا الدور ، بل وستزداد أهمية هذا الدور فى ظل ما يطلق عليه « لامركزية المناهج » ونعنى بهذا المصطلح أن يختلف المنهج من بيئة إلى أخرى أو فى مجموعة من المحافظات عن مجموعات أخرى منها ، وهنا سيجد المعلم نفسه فى مواجهة تحد حقيقى يتمثل فى أنه مطالب بتحمل مسئوليات لا يستطيع تحملها إذا لم يكن قد تعلم وأتقن مهارات أساسية ، فالشئ المؤكد أن المجتمعات المحلية عديدة ولها ملامح متباينة وبها ثقافات فرعية فضلا عن الاختلافات الشاسعة بين تلاميذ العمر الزمنى الواحد الأمر الذى لا يستقيم معه أن يكون هناك منهج واحد لجميع البيئات ولجميع التلاميذ .

وإذا كانت دراسة علم المناهج على هذه الدرجة من الأهمية بالنسبة لمعلم المستقبل وكذا المعلم الممارس للمهنة ، فهى أيضا على نفس الدرجة من الأهمية بالنسبة للموجه والمدير ، وكل قيادة تربوية على أى مستوى ، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن ما يطرأ من تطورات عالمية أو محلية على علم المناهج يجب أن يجد طريقة إلى كل مشارك فى عمليات تخطيط المناهج وبنائها وتنفيذها ، إذا أن تلك التطورات ما هى إلا محصلة لبحوث ودراسات علمية تعكس فكراً متطوراً فى هذا المجال ، ومن ثم فإن التوصل إلى مناهج متطورة يعنى بداية الوقوف على كل مستحدثات العلم ومظاهر تطوره .

ولقد طرأت على مجال المناهج تغيرات كثيرة ، تعد كلها إنعكاسات لتطور حركة الفكر التربوى بمختلف مظاهره وإتجاهاته ، وكلما تعرض مجال المناهج لمثل تلك التغيرات كلما كان ذلك أدعى إلى النظر فى المناهج السائدة فى مدارسنا حتى تواكب العصر .

* * *



هناك مصطلحات كثيرة فى مجال المناهج يشعر معها غير المتخصص بالتداخل والغموض ، فعند الحديث مثلا عن المناهج الدراسية من حيث تخطيطها أو بنائها أو تطويرها نلمس تركيزاً على وصف المحتوى من المادة الدراسية أو أهداف المناهج ، الأمر الذى يترتب عليه إغفال أو تجاهل جوانب أخرى أساسية : ومنها طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة لعملية تنفيذ المنهج وعملية التقويم ، سواء لنواتج تنفيذ المنهج أو للمنهج ذاته ، إذ تعد هذه الجوانب كلها على نفس مستوى الأهمية للمحتوى أو الأهداف ، وخاصة أن هناك علاقات متبادلة بين كافة هذه الأطراف التى تشكل فى مجموعها المنهج بجميع مكوناته الذى يعد إنعكاساً لفكر تربوى من نوع معين والذى يقوم على نموذج معين لنظرية محددة .

ولذلك فمن الضرورة بمكان أن نتعرض فى هذا المجال ومنذ البداية لماهية المنهج قبل أن يشعب الحديث إلى مكوناته وعملياته المختلفة .

إن القارىء فى مجال المناهج يستطيع أن يلمس بوضوح من خلال استعراضه للكتابات السابقة أن هناك اتجاهات عامة تميز مراحل تطور الفكر التربوى فى هذا المجال ، ولعلنا نستطيع القول أن أبرز هذه الاتجاهات هى ما يلى :

(١) إتجاه يظهر فيه التركيز على وصف لمحتوى (المادة الدراسية) كما تقدمه المدرسة .

(٢) اتجاه يظهر فيه التركيز على وصف الموقف التعليمى فى كليته .

(٣) اتجاه يظهر فيه التركيز على وصف مخرجات أو منتج العملية التعليمية (التعلم) .

ومن أمثلة الاتجاه الأول (كانساس Kansas) سنة ١٩٥٨ فقد عرف المنهج بأنه « ما يحدث للأطفال فى المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون » وعرفته (ماكيا Maccia) سنة ١٩٦٥ بأنه « المحتوى التعليمى الذى يقدم إلى التلاميذ » ومن أمثلة الاتجاه الثانى تعريف (بيوتشامب Beauchamp) سنة ١٩٦١ بأنه « تشكيل الجماعة للخبرات المربية داخل المدرسة » وعرفه (كير Kerr) سنة ١٩٦٨ بأنه « كل تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية وسواء كان داخل المدرسة أو خارجها » .

ومن أمثلة الاتجاه الثالث (انلو Inlow) سنة ١٩٦٦ فقد عرفه بأنه « الجهد المركب الذى تخططه أى مدرسة لتوجه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفاً » وقد عرفه (نجلى وايفانز Evans و Neagley) سنة ١٩٦٧ بأنه « جميع الخبرات المخططة التى تتيحها المدرسة لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة وذلك تبعاً لقدراتهم » ، وعرفه أيضاً (جونسون Jhonson) سنة ١٩٦٧ بأنه « سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة فى بناء معين » .

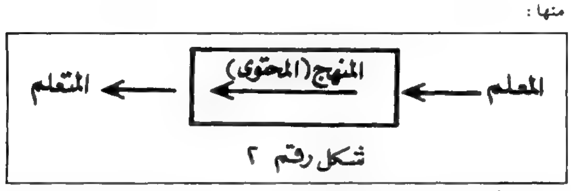
هذه هى بعض التعريفات التى ظهرت لتحديد المقصود بمصطلح المنهج .

ويلاحظ أن التعريفات المتعلقة بالاتجاه الأول تركز على المحتوى ، وقد كان ذلك استناداً إلى الفكر القائل بأنه على المدرسة أن تختار من المادة الدراسية قدراً معيناً لتدريسه للتلاميذ ، وفى هذا الصدد يبدو أن المادة الدراسية هى الغاية والوسيلة فى نفس الوقت .

أما بالنسبة للاتجاه الثانى فقد حاول أصحابه أن يكونوا أكثر تحديداً فاتجهوا فى تعريفاتهم نحو وصف الموقف التعليمى كما يحدث داخل المدرسة ، وقد استخدم العديد منهم مصطلح الخبرة دون بيان لما يعينه أو ما يحتويه ، وقد احتوى الكثير من

التعريفات التى تنتمى إلى هذا الاتجاه على مصطلحات أخرى كانت فى حاجة إلى تعريف .

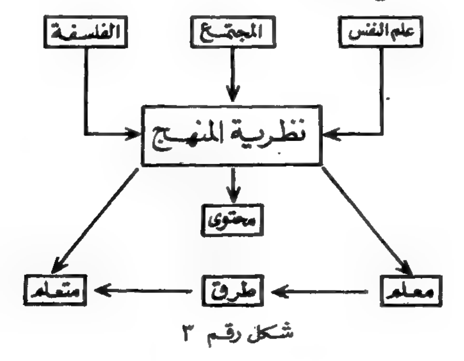
ويمكن تمثيل الاتجاهات الثلاثة السابقة بالأشكال الآتية توضيحاً لما يعنيه كل منها :



شكل رقم ٢

ويمثل هذا الشكل الاتجاه الأول فى تعريف المنهج ، ويتبين منه أن المنهج هو المتحوى الذى يتصل المعلم من أجله بالمتعلم حيث ينقله إليه بطريقة ما ، وهنا يمكن القول أن المحتوى هو الحلقة التى تصل بين المعلم والمتعلم ، وقد انعكس هذا الاتجاه لفترة طويلة على أسلوب إعداد المعلم وأسلوب الإدارة المدرسية وأسلوب تنظيم الفصل وعملية التقويم وغير ذلك من النواحى المتصلة بالعملية التعليمية .

هذا ويلاحظ أن هذا الاتجاه بالرغم من عدم مسايرته للتطور العلمى لايزال سائداً فى كثير من المناهج فى البلدان العربية .



شكل رقم ٣

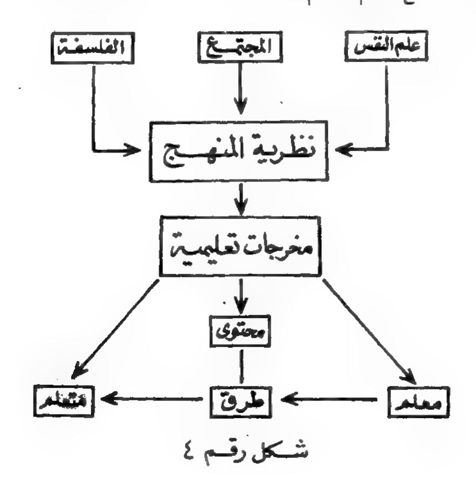
ويمثل هذا الشكل الاتجاه الثانى ، وهو يعد أكثر تفسيراً وتعبيراً عن مضمون مفهوم المنهج ، إذ أنه يؤكد على النظرة الكلية للموقف التعليمى ، ومن خلال ذلك يعرض لكل من المعلم والمحتوى والمتعلم كما يلى :

١ - دور المعلم فى إطار نظرية المنهج السائدة والمشكلة فى ضوء الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفية .

٢ - المحتوى فى إطار نظرية المنهج السائدة والأسس النفسية والفلسفية لاختياره وتنظيمه .

٣ - المتعلم من حيث خبراته السابقة وثقافته وبيئته وقدراته العقلية وغير ذلك من الأبعاد النفسية الأخرى .

ويشير هذا الشكل أيضاً إلى أن هناك بداية فكر يتجه نحو التركيز على ما يطلق عليه « نظرية المنهج » والتى يتم تشكيلها فى إطار فلسفة تربوية مُشكّلة فى ضوء دراسة المجتمع والعلم والمتعلم .



شكل رقم ٤

ويمثل هذا الشكل الاتجاه الثالث ويظهر فيه إضافة إلى الشكل السابق ، وهى المخرجات التعليمية أى وصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم فى نهاية المنهج أو بعد دراسة وحدة من وحداته ، هذا ويتضح أيضاً أن المحتوى - سواء فى هذا الشكل أو الشكل السابق - يحتل مكانة مميزة فهو لايزال فى مكانة أساسية حيث يتخذ كوسيلة لتحقيق ما ترجوه نظرية المنهج سواء فى شكل أهداف عامة أو توصيف للمخرجات التعليمية .

وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك من يشيرون إلى أن تعريف المنهج يعد أمراً فلسفياً يصعب الوصول إليه ويعد (ستنهوس Stenhouse) سنة ١٩٧٥ ممثلا لهذا الاتجاه فقد أشار إلى أن المنهج « تصميم أو خطة أو نظام من ناحية ووصف للحالة الراهنة للأوضاع المدرسية من ناحية أخرى . ولا يمكن مناقشة أى من الناحيتين قبل وصفهما » .

وبالرغم من التطرف الواضح فى هذا الرأى إلا أن هناك الكثير من الجهود التى بذلت فى هذا المجال وصولا إلى فكر متطور مستند إلى أصول علمية ، ومن أبرز تلك الجهود ما قدمه (تيلر Tyler) سنة ١٩٤٩ فى كتابه :

(Basic Principles of Curriculum and Instruction)

هو يعتبر بحق رائد الكتاب القدامى فى ميدان المناهج ، وبالرغم من مضى أكثر من ثلاثين عاماً على كتابه هذا إلا أنه يعد علامة مضيئة فى تطوير نظرية المنهج (Curriculum Theory) ، وقد استندت إلى فكره معظم الكتابات التى جاءت من بعده حتى الكتابات الحديثة ، فقد أثار تيلر أربعة تساؤلات تحدد الإجابة عنها مفهومه للمنهج الدراسى ، هذه التساؤلات هى :

١ - ما الأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟ .

٢ - ما الخبرات التعليمية التى يمكن أن تساعد على تحقيق تلك الأهداف ؟ .

٣ - كيف يمكن تنظيم تلك الخبرات بحيث تكون فعالة ؟ .

٤ - كيف يمكن تعرف مدى تحقق تلك الأهداف ؟ .

ويتبين من هذه التساؤلات أن تيلر عَنِىَ أساساً بالأهداف والمحتوى وتنظيم الخبرات المنهجية والتقويم .

ولقد كان من الأمور الأساسية التى دفعت تيلر إلى تقديم كتابه هذا أنه أدرك آنذاك أن العديد من البرامج التربوية يفتقر إلى أهداف واضحة ، فضلا عن أن المعلمين لم يكونوا قادرين على تقديم إجابات مقنعة لتحديد أهداف ما يقومون بتدريسه ، ويلاحظ أنه بالرغم من أن تيلر قد قدم كتابه منذ فترة ليست بالقصيرة إلا أن هذه المشكلة لاتزال ماثلة أمام المشتغلين بتخطيط المناهج وكذا الباحثين فى هذا المجال .

فإذا ما حاولنا أن نتوجه بسؤال إلى عينة من المعلمين عن أهدافهم من التدريس كما يرونها ، فإن الإجابات الواردة ستتسم فى الغالب بسمات العمومية والغموض مثل :

« أدرس أو أعلم لكى أربى التلاميذ أو لكى أكون شخصيات كاملة مصقولة أو لكى أكون شخصية قادرة على العمل » .

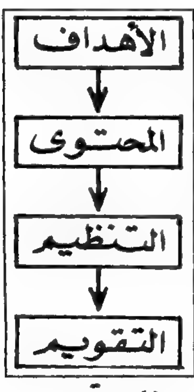
ولعل تلك الإجابات وغيرها تتصف بعدم التحديد ، وبالتالى يصعب الإفادة منها عند النظر فى مسألة تخطيط المنهج أو بنائه أو تطويره ، ولقد تبين تيلر وغيره من المختصين فى هذا المجال أن عمومية هذه الإجابات التى تعبر عن الأهداف لا تساعد فى تحديد الطرق المناسبة التى يمكن أن تساعد فى تحقيق كل منها .

ولقد لوحظ أن مجال الأهداف يشوبه الكثير من الغموض والتداخل ، ومن ثم فقد يكون من المفيد فى هذا الشأن أن نحاول بيان العلاقة بين مصطلحى (Objectives , Aims) : لقد أتفق على أن كليهما يعنى (أهداف) وقد أتفق أيضاً على أن الأهداف (Aims) مصطلح يستخدم للدلالة على الأهداف ذات المستوى العالى من التجريد ، وأن الأهداف (Objectives) مصطلح يستخدم للدلالة على الأهداف المصاغة على نحو أكثر تحديداً ، فإذا قال معلم أن هدفه هو تنمية الوعى الاجتماعى لدى تلاميذه ، فقد وضع بذلك هدفاً يطلق عليه مصطلح (Aim) ، وهنا يكون عليه أن يضع أهدافاً نوعية أخرى يظهر فيها ما يعنيه بكلمة وعى ، وهذا

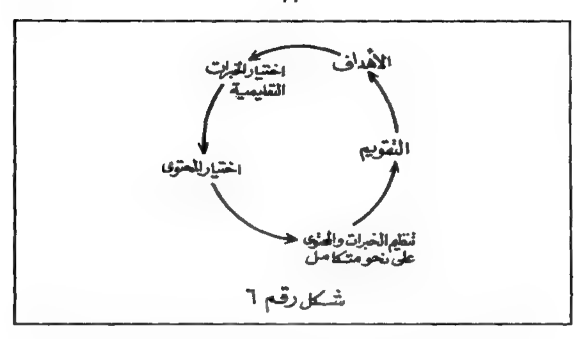
يتطلب ذكر أمثلة ملموسة لهذا الوعى الاجتماعى الذى يود تنميته ، بمعنى هل يود أن يعرف تلاميذه مثلا الفروق بين المرتبات التى تدفع للعاملين فى مختلف القطاعات أم يود أن يعرفوا الأسباب الكامنة وراء إحدى المشكلات الإجتماعية أم يود أن يجعلهم على استعداد للمشاركة فى حل هذه المشكلات أم غير ذلك كله .

وعلى أية حال فإن أهداف المناهج الدراسية ليست هى ما يرجو المعلم تحقيقه ، إذ أن أهداف المناهج هى وصف للتغيرات المرغوب فيها والمتوقعة والتى يرجى ظهور آثارها بشكل واضح فى سلوك التلاميذ ، ومن ثم فهى تصف سلوك التلاميذ ومضمونه ولا تصف أهداف المعلمين ، وسنعرض لهذه القضية بشىء من التفصيل فيما بعد .

ولقد وجه النقد إلى فكر تيلر فقيل أنه من الخطأ أن توضع هذه المراحل الأربعة فى صورة خطية ، فهذا يعنى أن تتعاقب هذه المراحل حتى يكون التقويم فى نهاية المرحلة . ولكن حقيقة الأمر هى أن محاولة تبسيط نموذج تيلر إلى حد تشهويه أدى إلى سوء الفهم لدى الكثيرين ، حيث أن تيلر لم يقصد ذلك على الإطلاق ، وإنما ما قصده هو بيان أو وضع نموذج يمكن الاسترشاد به فى فهم طبيعة المنهج وأبعاده ، ولذلك حاول البعض أن يترجم فكر تيلر بصورة أكثر تحديداً والشكل التالى يبين ذلك :



شكل رقم ٥



شكل رقم ٦

ويتضح منه أنه لم يقصد أن يكون نموذجه خطياً وإنما قصد أن يكون دائرياً بمعنى أنه وإن كانت هذه الخطوات متعاقبة ولكنه فى ضوء العملية التقويمية يجب مراجعة الخطوات كلها ومنذ البداية ، ويلاحظ أيضاً أن هذا الشكل يتضمن إشارة إلى تنظيم الخبرات التعليمية والمحتوى على نحو متكامل ، وهذا يشير إلى أن تيلر كان واعياً بمسألة الخبرة وكيف أن المحتوى يتكامل مع الخبرة ولا يشكل جانباً منفرداً أو وحيداً فى المنهج الدراسى .

ومع ذلك فقد وجه النقد إلى الجانب الخاص بالأهداف حيث قيل أنه يصعب فى كثير من الأحيان تحديد قوائم بأهداف شاملة للمنهج ، حيث أن ذلك قد يكون ممكناً بالنسبة لمناهج فى بعض فروع الرياضيات والعلوم ، بينما يكون صعباً بالنسبة لمناهج الأدب والمواد الإجتماعية وذلك لتشعبها وعدم تحديدها ، ومثال ذلك أن المواد الإجتماعية قد حدد لها أكثر من ثلاثة آلاف تعميم يجب أن تشملها المناهج الدراسية ، وهذا الأمر يشكل عبئاً وصعوبة بالغة على من يحددون الأهداف للمناهج ، بل ويشير إلى الصعوبة والتعقيد التى يمكن أن تحتويها الأهداف المحددة والتى تبدو بساطتها فى مظهرها العام .

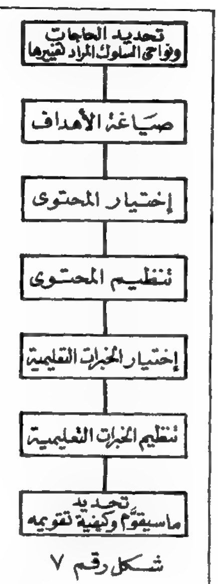
ومن الاعتراضات التى وجهت إلى هذا النموذج أيضاً أنه يصعب فيه تحديد المقصود بالهدف ، وما يعتبر هدفاً وما لا يعتبر كذلك ، وكيف يكون الهدف عند

المستويات العليا من التجريد على نحو نوعي متضمناً لأمثلة يسهل إدراكها .

ولقد تصدى كثير من التربويين لهذه الاعتراضات فأكدوا أن الأهداف السلوكية يمكن أن تحل هذه المشكلة ، أى تلك الأهداف التى تصف فى إيجاز وبوضوح التغيرات التى يجب أن تلاحظ فى سلوك التلاميذ وتكون موضعاً للتقويم ، إلا أنه يمكن القول أن هذه الإضافة أو هذا الرأى كانت له أصداء واسعة فى مجال تصميم المناهج وتطويرها وفى مجالات الممارسة اليومية للعملية التعليمية ، فضلا عن أنها أضافت بعداً جديداً إلى أبعاد المشكلة ، ذلك أن هناك الكثير من الأمور التى تتطلب وقتاً طويلا لتظهر نتائجها فى سلوك التلاميذ ، فقد نعلم التلاميذ بعضاً من شعر أحد الشعراء فى المرحلة الإعدادية ، فلا يشعرون به ولا يتذوقونه بالقدر الذى كنا نتوقعه أو على النحو الذى أشير إليه بالأهداف ، فإذا ما انتقلوا إلى المرحلة الثانوية واتيحت لهم فرصة قراءته مرة أخرى ومقارنته بشعر أحد الشعراء الآخرين ربما كانوا أكثر استعداداً للإحساس به وتذوقه ، هذا وبالرغم مما قد يشعر به تلميذ المرحلة الإعدادية من استمتاع من قراءة ذلك الشعر فما هى خصائص ذلك السلوك الذى يجب أن يصدر عنه فى هذه المرحلة لكى تتم عملية التقويم على نحو سليم ، وقد حاولت هيلدا تابا (Hilda Taba) أن تضع نموذجاً خطياً متطوراً ، وقد اعتمدت فيه على نظرية تيلر ، والشكل التالى يبين هذا النموذج .

ويتضح من هذا الشكل أن تابا قصدت بيان العلاقة بين الحاجات ونواحى السلوك المراد تغييرها من ناحية والأهداف من ناحية أخرى على اعتبار أن تلك الحاجات وذاك السلوك تمثل المصادر التى يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج والتى يعتمد عليها فيما يلى ذلك من إجراءات أخرى .

وقد حاول (ايزنر Eisner) سنة ١٩٦٩ كذلك أن يقدم نموذجاً كبديل لنموذج تيلر حاول فيه أن يميز بين نوعين من الأهداف هما : الأهداف التعليمية (Instructional objective) والأهداف التعبيرية (Expressive objective) ويصف الهدف التعبيرى لقاء تربوياً يحدد فيه أحد المواقف ويعمل فيه التلاميذ ، وعندئذ يكون عليهم العمل على قدم المساواة فى حل مشكلة يتضمنها الموقف ، ولكن هذا



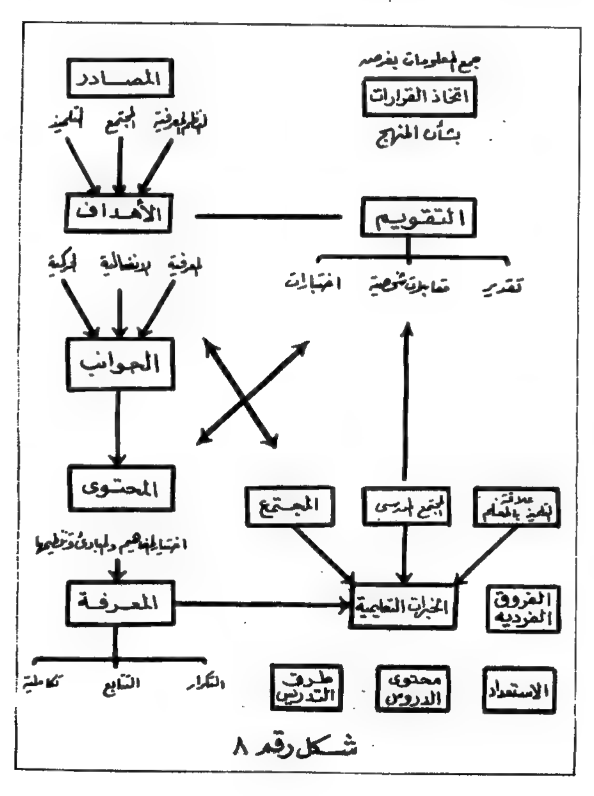
شكل رقم ٧

النوع من الأهداف لا يصف شكل هذا اللقاء أو الموقف أو نوع المشكلة المتضمنة فيه أو الشيء الذى يجب أن يتعلمه التلاميذ ، لذلك يمكن القول أن الهدف التعبيرى يمثل دعوة لكل من المعلم والتلاميذ للإكتشاف أو التركيز على بحث مشكلة أو قضية ربما لا تؤدى إلى تعلم مثمر .

وبالرجوع إلى تيلر مرة أخرى يلاحظ أنه فى الفصل الأول من كتابه تناول موضوع الأهداف بدرجة كبيرة من الوضوح فأشار إلى أن أهداف المناهج تشتق من مصادر معينة هى دراسة خصائص التلميذ ونوع الحياة السائدة والتى يعيشها التلميذ ودراسة آراء خبراء المادة وطبيعة المادة وإمكاناتها وآراء التلاميذ ووجهات نظرهم ، ويبدو أنه بذلك كان يود الإشارة إلى أن كل هذه الأمور الخمسة لابد من وضعها فى الاعتبار حينما تحدد أهداف المنهج .

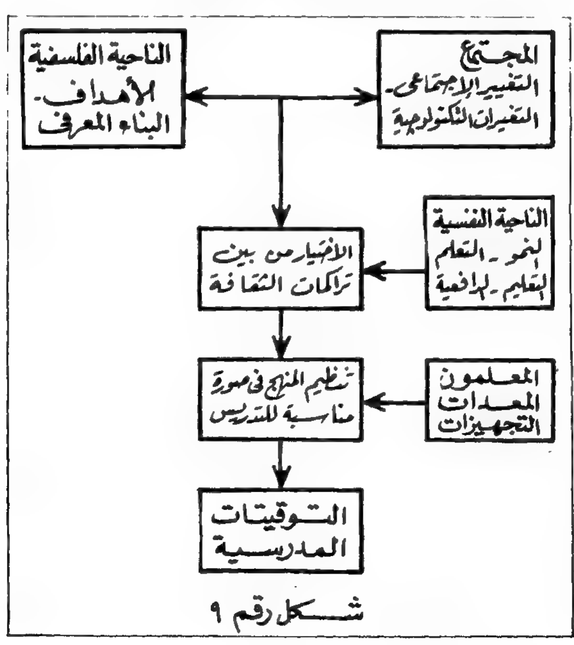
ومن المحاولات الجيدة التى تناولت موضوع المناهج أيضاً محاولة (برودى وسميث وبورنيت Broudy , Smith , Burnett) سنة ١٩٦٤ والتى حاولوا فيها التصدى لمسألة الأهداف بمزيد من الوضوح ، وخاصة فيما يتعلق بمصادرها وكذا العلاقات الطولية والعرضية بين الجوانب الاجتماعية والفلسفية والنفسية (المجتمع - المعرفة - المتعلم) وهى ما سيتم معالجته تفصيلا فيما بعد ، ولكن ما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن برودى وسميث وبورنيت فى نظرية المنهج التى اقترحوها أشاروا إلى أن هذه الجوانب الثلاثة متساوية من حيث أهميتها فى بناء المنهج فى إطار أى نظرية .

ويعد نموذج كير الذى يبينه الشكل التالى نموذجاً شاملا للنظرية فى المناهج وإن كان على درجة كبيرة من التعقيد ، ومع ذلك فقد اشتمل على الجوانب الثلاثة بمزيد من التفصيل عما ورد بنموذج برودى وسميث وبورنيت وهو يعد من أكثر النماذج تعقيداً وخاصة بالنسبة للمعلم .



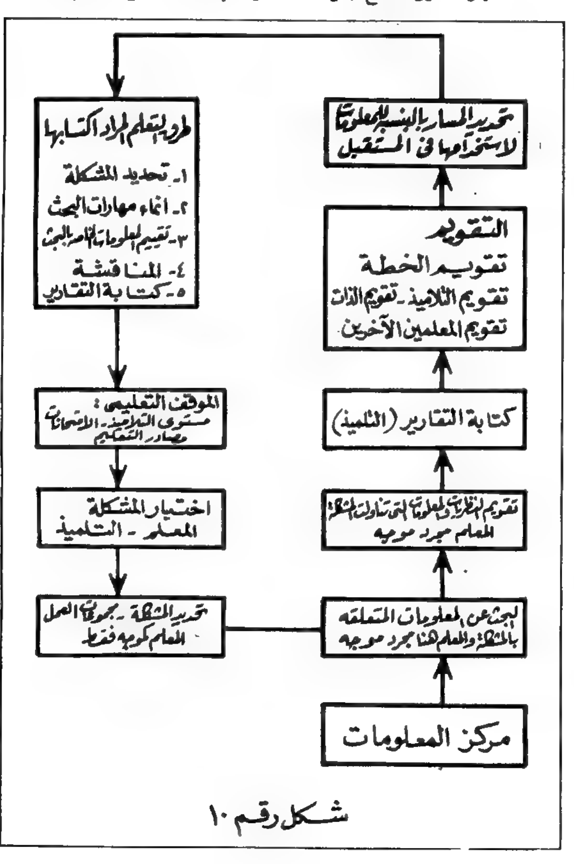
شكل رقم ٨

وقد وضع (لاوتون Lawton) سنة ١٩٧٣ نموذجاً بسيطاً واضح الملامح حاول فيه أن يلخص الفكر السابق حول ماهية المنهج ونظرياته ، كما حاول فيه أن يتلافى الغموض والتعقيد والعلاقات غير الواضحة بين كافة الجوانب التى تشملها عملية بناء المنهج ، وقد حاول لاوتون فى نموذجه أن يعبر الفجوة بين النظرية فى المناهج وتطبيقها فى الميدان ، بمعنى أن النموذج الذى يقترحه يصلح للإفادة منه والاسترشاد به فى بناء المناهج ، كما يمكن أن يفيد منه المعلم ويسترشد به فى عملية تنفيذ المنهج ، حيث يمكنه من خلاله أن يدرك العلاقات بين كافة الأطراف سواء كانت طولية أو عرضية وأن يدرك طبيعة أدواره فى العملية التعليمية ، والشكل التالى يعرض نموذج لاوتون .



شكل رقم ٩

ويتضح من هذا الشكل أن لاوتون حاول أن يبين بما لا يدع مجالا للشك أن مسألة اختيار محتوى المناهج ليس مسألة عفوية وإنما تعتمد على النواحى الفلسفية



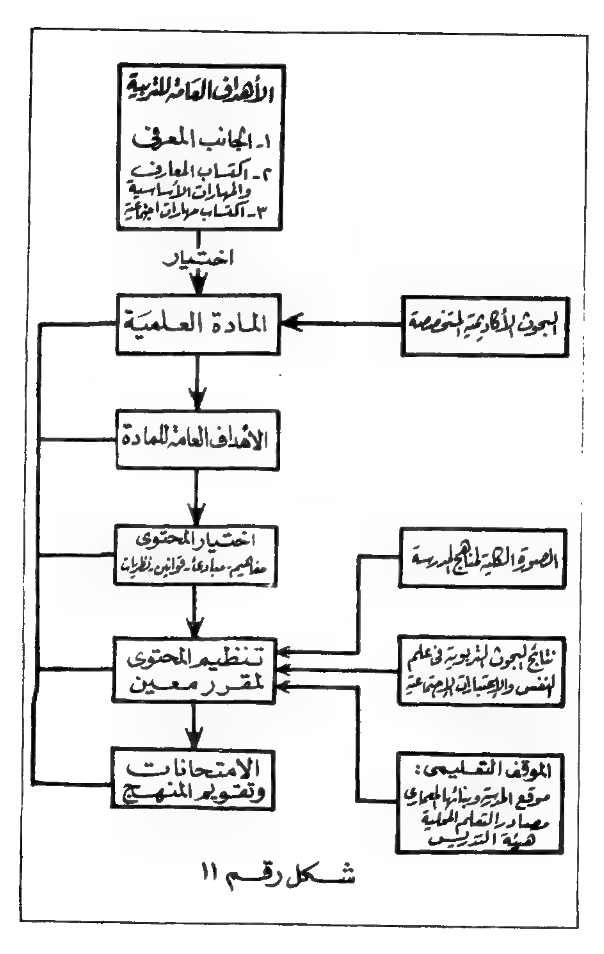
شكل رقم ١٠

والإجتماعية والنفسية وأن اختيار المحتوى ليس عملية نهائية وإنما يعقب ذلك تنظيم المحتوى وتقديمه في إطار متكامل مع الخبرة تمهيداً لتدريسه فى نسق أو نظام معين ، وقد أشار أيضاً إلى أن المعلمين والمعدات والتجهيزات المتاحة تعد عاملا فعالا فى عملية تنظيم المنهج فى صورة مناسبة للتدريس وفى النهاية عرض فكر التوقيتات المدرسية والتى يتم من خلالها توزيع خبرات المنهج فى صورة توقيتات مناسبة .

ويلاحظ أن هذا النموذج قد أغفل تماماً مسألة التقويم ، فلم يظهر فيه مطلقاً موقع عملية التقويم وأساليبها .

وقد قدم ستنهوس (Stenhouse) سنة ١٩٧٥ نموذجاً اعتبر المنهج فيه طريقة للتعلم ، ولذلك ركز فيه على ما يقوم به المعلم والمتعلم للتعامل مع وحدات المنهج من خلال تحديد المشكلات وتحديد المصادر التى يمكن من خلالها الحصول على بيانات ومعلومات متعلقة بتلك المشكلات ، وبذلك فإن ستنهوس يرى أن جوهر هذه العملية كلها هو التركيز على كيفية الحصول على المعلومات ونقدها وتحليلها وتقدير مدى الاستفادة منها ، ومن خلال هذه العملية يتم إكتساب المفاهيم والتعميمات المتصلة بالمشكلة ، والشكل السابق يبين هذا النموذج .

وفى سنة ١٩٧٩ قدم نورمان جريفز (Norman Graves) نموذجاً على درجة كبيرة من الشمول والتكامل ، إذ أنه أوضح فيه العلاقات بين مختلف الأبعاد الرئيسية للمنهج ، وقد استند جريفز فى هذا النموذج على عدة اعتبارات ، أولها هو أن الغاية الأساسية من التعليم هى دفع التعلم إلى إثارة الأسئلة والبحث عن العلاقات والخروج بأفكار جديدة ، وثانى تلك الاعتبارات أن المعلم يجب أن يكون واعياً بكل أبعاد العملية التعليمية وليس مجرد الإلمام بالمادة العلمية ، ويرى جريفز أن عملية تخطيط المنهج عملية أساسية يجب أن يقوم بها المختصون فى هذا المجال بحيث لا تترك كلية للمعلم ، وهو بذلك يحاول أن يحدد اختصاصات المعلم وخبراء المناهج حتى لا يكون المعلم عرضة للتخبط والارتجال حينما يخطط المنهج ، ومن ثم فهو ينادى بأن يبدأ المعلم فى تخطيط وحدات المنهج اعتماداً على ما يضعه الخبراء من الأسس العامة ، والشكل التالى يبين النموذج المتطور الذى قدمه جريفز .


الأهداف العامة للتربية
١- الجانب المعرفي
٢- اكتساب المعارف والمهارات الأساسية
٣- اكتساب مهارات اجتماعية
اختيار
المادة العلمية
البحوث الأكاديمية المتخصصة
الأهداف العامة للمادة
اختيار المحتوى
مفاهيم - مبادئ - قوانين - نظريات
الصورة الكلية لمناهج المدرسة
تنظيم المحتوى لمقرر معين
نتائج البحوث التربوية في علم النفس والاعتبارات الاجتماعية
الامتحانات وتقويم المنهج
الموقف التعليمي:
موقع المدرسة وبناؤها المعماري
مصادر التعلم المحلية
هيئة التدريس

شكل رقم ١١

ويلاحظ فى هذا الشأن أن جريفز حاول أن يعبر بصورة عملية عن العوامل المشتركة فى العمليات التخطيطية للمنهج ، وما يجرى بينها من تفاعلات ، وهذا ينطبق أيضاً على النماذج التى قدمها كل من كير وستنهوس ، وهى تهدف فى مجموعها إلى بيان العلاقة بين الناحية النظرية والناحية التطبيقية للمناهج الدراسية .

وفى ضوء ذلك لعله أصبح من المناسب أن نقدم ما نعتقد أنه يعد تعريفاً للمنهج المدرسى ، وسيراعى فى ذلك ما عرضناه من عمليات وأسس وعلاقات فى نظريات المنهج ونماذجه حيث أنه لم يكن من اليسير أن نقدم تعريفاً للمنهج منذ البداية وبدون عرض الإطار الفكرى الذى نسعى إلى تحديد مفهوم أو تعريف للمنهج اعتماداً عليه ، ولذلك كان حرصنا فى هذا المجال على أن نقدم عرضاً موجزاً لهذا الجوانب حتى يدرك القارىء أن التعريف لا يمكن التوصل إليه دون التعرف على ما يحدث من إجراءات وعمليات متصلة بالمنهج بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، وعلى ذلك فإننا نرى أن المنهج المدرسى هو :

مجموعة متنوعة من الخبرات التى يتم تشكيلها والتى يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها ، وهذا يتضمن عمليات التدريس التى تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسئولية التربية ، ويشترط فى هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير .

إن هذا التعريف يشتمل عدة أمور تحتاج إلى تفسير ، وخاصة أن فهمه بجميع أبعاده يعد أساساً لفهم معظم ما سيرد فى الفصول التالية . وبنظرة فاحصة إلى هذا التعريف يلاحظ أنه يشتمل على :

١ - مجموعة متنوعة من الخبرات يتم تشكيلها .

٢ - إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها (بالخبرات) .

٣ - عمليات التدريس التى تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ .

٤ - المدرسة كمؤسسة تربوية وغيرها من المؤسسات الإجتماعية الأخرى التى تحمل مسئولية التربية .

٥ - يشترط فى هذه الخبرات أن تكون :

(أ) منطقية .

(ب) قابلة للتطبيق .

(جـ) مؤثرة .

وفيما يلى معالجة تفصيلية لهذه المشتملات التى يتضمنها التعريف الذى نقدمه :

أولا : مجموعة متنوعة من الخبرات التى يتم تشكيلها :

لعل القارئ يشعر هنا بالحاجة إلى توضيح معنى الخبرة ، ويقصد بها موقف تعليمى منظم يخططه المعلم ويضع تصوره لكيفية تحديد محتوياته ، واللازم له من الإمكانات والمواد التعليمية والأنشطة التى يقوم بها التلاميذ ، وقد يكون الموقف داخل الفصل الدراسى أو خارجه وقد يكون خارج المدرسة كذلك ، وفى أى حالة من الحالات يختلط قدر من المادة العلمية - فى كتاب مدرسى مثلا - بطريقة أو أكثر من طرق التدريس وبوسيلة تعليمية أو أكثر وبنشاط مصاحب أو أكثر بحيث يؤدى الموقف التعليمى (الخبرة) إلى مخرجات حددها المعلم منذ البداية فى أهداف واضحة المعالم وتصف الأداء أو التغير الذى يجب أن يطرأ على نواحى السلوك لدى التلاميذ ، وقد يتعلم التلميذ بعض الحقائق والمعلومات فقط من خلال المرور بهذا الموقف ، وهنا يطلق على الخبرة مصطلح (خبرة فقيرة) أى أنها لم تؤد إلى تعديل أو تغيير جوهرى فى سلوك التلميذ ، حيث أن المعلومات والحقائق وحدها لا تكفى لتعديل السلوك على النحو المرغوب فيه ، أما إذا تعلم التلميذ أحد المفاهيم العلمية مثلا أو اكتسب ميلا نحو القراءة فى مجال أو آخر مرتبط بموضوع الخبرة المتاحة ، واكتسب أسلوباً جديداً فى معالجة مشكلة ، أو التفكير على نحو سليم فى مواجهة موقف يمكن أن يطلق على الخبرة فى هذه الحالة (خبرة غنية) .

ومهما كان الأمر فإن ما نود تأكيده فى هذا المجال هو أن الخبرة بهذا المعنى تعد الأساس والجوهر فى بناء المناهج الدراسية وتطويرها ، بمعنى أن المادة العلمية المتضمنة بالكتب المدرسية لا تمثل الخبرة وإنما هى وسيلة من وسائل تنظيمها وإدارتها وتحقيق أهدافها .

ومن الملاحظ أن الإنسان منذ ميلاده يكتسب خبرات جديدة كل يوم . فهو حينما يقابل كلباً لأول مرة نجده يقترب منه بطريقة تلقائية دون خوف أو تردد وربما يمد يديه إلى فمه ويضعها بداخله وهو لايزال غير واع بما قد يحدث له .

ويفسر سلوك الطفل فى هذه الحالة بأنه لم يسبق له المرور بخبرة من هذا النوع أو أنه سبق له المرور بخبرة من هذا النوع دون أن يتعرض للأذى ، ولذا فإنه يعود إلى الإقدام على الكلب دون خوف أو تردد ، أما إذا ما هاجمه الكلب وعضه مثلا نلاحظ أنه لن يقدم على هذا العمل مرة أخرى ، أى أنه لابد للتعلم من الخبرة أن تكون ذات تأثير واضح وفعال بالنسبة للفرد .

ويلاحظ أيضاً أن الإنسان خلال حياته يكتسب العديد من الخبرات ، ليس فقط من خلال المدرسة أو الجامعة ولكن من خلال مؤسسات أخرى يتعامل معها فى حياته اليومية ، فهناك حياته مع والديه وأقاربه ، وهناك الجيران والأصدقاء ، وهناك المسجد والكنيسة ، وهناك السينما والمسرح والإذاعة والتليفزيون وغير ذلك من وسائط الثقافة ، وبالتالى فإن احتكاكه بهذا كله وتفاعله معه يتيح له قدراً كبيراً من المواقف المؤثرة التى تترك بصماتها بوضوح فى شخصيته فتتشكل اتجاهاته وقيمه وعاداته وأسلوب تفكيره وأحكامه القيمية وميوله والتى تشكل فى مجموعها أنماط سلوكية تميزه عن غيره من الناس .

ومن خلال استعراض مراحل تطور الفكر التربوى يلاحظ أن الخبرة تعنى من وجهة النظر هذه كل ما يراه الكبار مناسباً للصغار من المعرفة ، حيث أن وظيفة المؤسسات التعليمية هى نقل التراث الثقافى من جيل إلى آخر ، وواضح أن هذا التصور لمضمون الخبرة ينظر إليها من زاوية ضعيفة هى زاوية المحتوى ليس إلا ، ومما دعم هذه الفكرة التصور القائل أن المعرفة توجه السلوك الإنسانى وأنه يكفى لتعلم

الطفل السلوك بمقتضى القيم الأخلاقية التى يرضى عنها المجتمع ، يكفى أن نقدم له قدراً مناسباً من المعرفة حول سلوك وأخلاقيات السلف الصالح .

ولعلنا فى ضوء ذلك نستطيع القول أن هناك خبرة مربية وأخرى غير مربية ، ومعنى هذا أن الإنسان أو المتعلم حينما يمر بخبرة ما ويتعلم منها أى يتأثر بها ، ويظهر هذا التأثر بشكل واضح فى سلوكه فالخبرة فى هذه الحالة تعد من النوع المربى ، أما إذا مر بخبرة ولم يتعلم منها أى شىء ، بمعنى لم يحدث أى تعديل فى سلوكه فهى خبرة غير مربية .

والخبرة فى حدود المعنى السابق بيانه ، متصلة ، وتعد مجالا للتفاعل وشاملة لعدة وجوانب متكاملة مع بعضها ، وهى الأمور التى يطلق عليها شروط الخبرة المربية أو معايير الخبرة المربية .

والمقصود بذلك هو أن الخبرة فى اتصالها - أى استمرارها - تعنى أن الفرد حينما يمر بخبرة بسيطة ولأول مرة فهو يكتسب منها (يتعلم منها) بعض الأمور ، وحينما يمر بخبرات أخرى مشابهة يتعلم منها أموراً أخرى تضاف إلى ما تعلمه من أمور فى المرة الأولى ، وهذا يؤدى إلى ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح (تراكم خبرى) ، ففى المثال السابق حينما يتعلم الطفل أن الكلب يعض سيتحاشى الاقتراب منه ، وهكذا وباتساع خبراته سيعرف الكثير عن الكلب وغيره من الحيوانات .

والخبرة كمجال للتفاعل تعنى أن التلميذ من خلال مروره بها يحتك بكل مكوناتها استناداً إلى خبراته السابقة والمتصلة بالخبرة الحالية ، وهو فى أثناء هذا التفاعل ربما يعيد تنظيم خبراته السابقة ، أى ما تعلمه من الخبرات السابقة أو يضيف إليها شيئاً جديداً لم يسبق له تعلمه فيما سبق .

ويحتاج التفاعل المثمر للتلميذ مع الخبرة أن تكون على مستوى جيد من التنظيم وأن يكون المعلم قادراً على إدارتها بكفاءة .

والخبرة كمجال شامل تعنى شمولها على مادة دراسية منظمة بشكل معين وطريقة أو أكثر من طرق التدريس وكذا وسيلة تعليمية أو أكثر ، كما تشتمل على

نشاط يقوم به التلميذ ، بحيث تشكل فى مجموعها مجالا يتضمن جوانب كثيرة أو مساعدات متنوعة وليس مجرد مادة دراسية وطريقة معينة من طرق التدريس .

وهذه الجوانب التى تشتمل عليها الخبرة متكاملة مع بعضها الآخر ، وتشكل فى مجموعها كل مركب ، وهى فى ذلك بمثابة (تركيبة الدواء) التى يتناولها المريض ، فهى تتكون من عدة عناصر لا يستطيع المريض أن يفصل أحدها أو حتى بعضها ليشفى من المرض ، ومن ثم فإن الخبرة فى تكاملها تعتمد على ما يوجد من علاقات منطقية بين مكوناتها .

ثانيا : إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بالخبرات :

وهذا يعنى أن اختيار محتوى المناهج وتأليف الكتب المدرسية لا يكفى ولا يدل على تشكيل الخبرات ، فكما سبق القول أن المحتوى يتكامل مع عدة جوانب أخرى لتشكيل هذه الخبرات ، وهنا لابد من الإشارة إلى أن مخططى المناهج ومؤلفى الكتب المدرسية إذا كانوا يضعون من التوجيهات ويصدرون من التعليمات المصاحبة للمنهج إنما يقصدون أن يقدموا للمعلم ما يساعده على تشكيل الخبرات المربية تيسيراً للتعليم وتحقيق أهداف المنهج .

ويعد دليل المعلم أو مرشد المعلم من الأهمية بمكان فى هذا المجال حيث يتضمن تعريفاً بأهداف المنهج وما يمكن استخدامه فى تدريسه من قراءات أخرى مساعدة وطرق تدريس متنوعة ومداخل مناسبة للتدريس ، فضلا عن أنه يتضمن كذلك أشكال ومظاهر متنوعة للنشاط والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ، بل وقد يتضمن أيضاً نماذج لتدريس وحدات أو دروس من المنهج الذى سيقوم المعلم بتدريسه .

والمعنى الذى نقصده فى هذا المجال هو أن مثل هذه التوجيهات أو التعليمات أو أدلة المعلم كلها تستهدف مساعدة المعلم - وخاصة حديث العهد المهنة - على تشكيل الخبرات لتلاميذه وإتاحة الفرص لهم للمرور بها ، ولا يقصد بالمرور هنا مجرد المرور العابر ، وإنما يقصد احتكاك التلميذ بالخبرة وتفاعله معها بكل مشتملاتها بحيث

يصبح فى موقف يكون عليه فيه إصدار حكم على خبراته السابقة أى تعديلها أو تطويرها أو إلغائها تماماً .

ويحتاج مرور التلميذ بالخبرة إلى استعداد سواء من جانبه أو من جانب المعلم ، فهو يجب أن يوجه إلى قراءات معينة أو إلى الإجابة عن أسئلة محددة أو التفكير فى حل مشكلة ما ، وقد يوجه إلى ممارسة نشاط قبلى يتمثل فى زيارة مكان ما أو عمل تجربة بسيطة ، أو جمع بيانات عن مشاهدات محددة ، أو تحليل جداول أو إحصاءات وغيرها ، وكل ذلك يستهدف جعل المتعلم فى موقف إيجابى يشارك من خلاله فى تحقيق أقصى فائدة من الخبرة المتاحة .

أما المعلم فهو يقوم بدور التنظيم والإدارة ، ويقصد بالتنظيم هنا هو أن يحدد أهدافاً للخبرة التى يعد تلاميذه للمرور بها ، وقد يشارك التلاميذ فى تحديد الأهداف وصياغتها ، إذ أن مشاركة المتعلم فى تحديد الأهداف وصياغتها يجعله أكثر استعداداً وتحمساً للسعى نحو تحقيقها ، على العكس تماماً من سعيه إلى تحقيق أهداف مفروضة عليه من الخارج أو لم يشترك فى تحديدها وصياغتها .

ويشتمل التنظيم أيضاً على تجهيز ما تحتاجه الخبرة من أجهزة أو صور أو ملصقات أو شرائح أو نصوص مختارة من مصادر أخرى غير الكتاب المدرسى ، أو إحصاءات أو بيانات أو غير ذلك من المواد التعليمية المساعدة ، كما يشتمل أيضاً على إعداده للأسئلة التى يمكنه استخدامها أثناء مرور التلاميذ بالخبرة ، وأن يحدد ما سيقدم للتلاميذ فى البداية وما سيقدم إليهم أثناء المرور بالخبرة وفى نهايتها ، وقد يرى المعلم أيضاً أن يقوم بإعداد ورقة عمل تطبع وتوزع على التلاميذ بحيث تتضمن بعض المعلومات الأولية وعدداً من الأسئلة التى تدفع كل تلميذ إلى التفكير فى إجابات لها فى أثناء المرور بالخبرة .

أما الإدارة فيقصد بها فى هذا المجال تلك الإجراءات التى يتبعها المعلم فى أثناء مرور التلاميذ بالخبرة منذ البداية وحتى النهاية ، وهنا تجدر الإشارة إلى أن التربويين فى حرصهم على أن يعد المعلم خطة لكل درس إنما يقصدون أن يضع المعلم لنفسه تصوراً عقلياً لما يود إتخاذه من الإجراءات والعمليات فى أثناء مرور التلاميذ بالخبرة ،

ومع ذلك فقد لوحظ من خلال الإشراف على الطلاب فى التربية العملية أن نسبة كبيرة من الطلاب لا يولون هذا الأمر الاهتمام الكافى على الرغم من أهميته ، كما لوحظ من خلال زيارات ميدانية لمعلمين ممارسين للمهنة أنهم ينظرون إلى هذه المسألة من زاوية ضيقة ، وفى الحالتين (الطالب المعلم ، المعلم الممارس للمهنة) نجد أن الاهتمام موجه فى أغلبه إلى تلخيص لمحتوى الكتاب المدرسى وإعداد لبعض أسئلة متصلة بنقاط الدرس التى سبق تحديدها ، الأمر الذى يختلف تماماً مع المعنى الذى يتضمنه الاستعداد لإدارة الخبرة .

إن مرور المتعلم بالخبرة يعنى فى جانب إستنادها إلى خبراته السابقة ويعنى أن تمهد إلى تعلم آخر أو تمهد إلى خبرة تالية ، وهذا يقتضى أن يكون المعلم على دراية بالخبرات السابقة لتلاميذه وأن يجيد تنظيم وإدارة الخبرة الحالية حتى تكون مثيرة للاهتمام ومتصلة بما سبقها من خبرات لدى التلاميذ وتجعلهم أكثر استعداداً وتشوقاً للمرور بخبرات أخرى متصلة بمجال الخبرة السابقة والحالية ، ولعل هذا الأمر يشبه إلى حد كبير العمل الهندسى فى أى بناء ، فلا يمكن أن يبدأ البناء فى الدور الأول دون أساس محكم ، ولا يمكن أن يبدأ البناء فى الدور الثانى دون التأكد من سلامة الدور السباق ، وهكذا بالنسبة لبقية الأدوار ، وهنا يظهر معنى التتابع والاستمرار .

ثالثا : عمليات التدريس التى تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ :

يمثل التدريس بعداً هاماً من أبعاد الخبرة ، ولا يصح إطلاقاً أن نتحدث عن التدريس وأساليبه المختلفة بمعزل عن الأبعاد الأخرى للخبرة ، إذ أن أى موقف (أى خبرة) يحتاج فى إدارته إلى معلم ، وهذا المعلم يستخدم من الأساليب ما يساعده ويساعد تلاميذه على تحقيق أو بلوغ الأهداف المحددة للخبرة ، والتدريس من حيث هو دور من أدوار المعلم ومن حيث هو عملية أساسية لإدارة الخبرة وجعلها نابضة بالفعالية والحياة يختلف تبعاً لما حدد من الأهداف لكل خبرة ، بمعنى أنه ليست كل طرق التدريس متساوية فى قيمتها بالنسبة للموقف الواحد ، هذا وقد يستخدم المعلم أكثر من طريقة فى الموقف الواحد والذى يكون له أكثر من هدف بطبيعة الحال ، والمعلم فى

إستخدامه لطرق التدريس يستخدم كافة الإمكانات والمواد التعليمية والوسائل التعليمية والأنشطة التى أستطاع تجهيزها قبل الوقت المحدد لمرور التلاميذ بالخبرة ، وإذا كان المعلم يود أن يحكم على مدى نجاحه أو فشله فى إستخدام أسلوب أو أكثر من أساليب التدريس فى أثناء تنفيذ وإدارة خبرة ما فإنه يجب أن يكون واعياً بأن حكمه سواء أكان إيجابياً أم سلبياً إنما ينسحب على كافة الإجراءات والعمليات التى قام بها بالإشتراك مع تلاميذه فى سبيل تحقيق أهداف الخبرة وليس على ما أستخدمه من أساليب التدريس فقط .

ويستطيع المعلم أن يصدر حكمه فى هذا الشأن من خلال ملاحظته لتلاميذه ومدى إنفعالهم بالخبرة ومدى تفاعلهم مع الموقف ، وكذا من خلال تقويم التلاميذ للموقف فى جملته ومدى تقدمهم نحو الأهداف المحددة له من قبل .

وقد يتصور البعض أن عملية التدريس قاصرة على الفصل المدرسى فقط وأنه يعنى أن يقوم المعلم بترديد محتوى الكتاب المدرسى أمام التلاميذ ، ولكن الواقع هو أن عملية التدريس بمعناها الشامل فى إطار الخبرة الممثلة فى موقف معين – قد تتم فى مواقف داخل الفصل المدرسى وقد تتم فى مكتبة أو فى معمل أو فى مزرعة أو فى حديقة أو متحف أو مصنع أو غير ذلك من المواقع والمجالات التى يلجأ إليها المعلم مع تلاميذه من أجل تنفيذ المنهج فى إطار الأهداف المحددة له .

وكما سبق القول فإن ما يقوم به المعلم من تدريس فى أثناء مرور التلاميذ بخبرة ما قد يكون متنوعاً ، بمعنى أن المعلم قد يقوم بالإلقاء ثم يوجه إلى تلاميذه سؤالايؤدى إلى مناقشة مشكلة أو وجهة نظر إزاء موضوع معين وهكذا ، ولذلك يشير المختصون فى مجال التدريس أن المعلم حينما يستخدم الإلقاء معظم الوقت المتاح لخبرة ما ويستخدم السؤال الشفهى للمناقشة بعض الوقت يطلق على الإلقاء فى هذه الحالة مصطلح (إستراتيجية التدريس) ويطلق على المناقشة مصطلح (تكتيك التدريس) ، والعكس صحيح ، فإذا ما أستخدم المعلم المناقشة معظم الوقت والإلقاء بعض الوقت تصبح الأولى (إستراتيجية تدريس) والثانية (تكتيك تدريس) .

وهذان المصطلحان من المصطلحات الجديدة فى مجال التربية عامة ومجال المناهج

بصفة خاصة ، وقد أخذا من مجال العلوم العسكرية ، شأنها فى ذلك شأن العديد من المصطلحات التى دخلت إلى مجال التربية ويشيع استخدامها فى مجالات أخرى مثل الاقتصاد والإدارة فضلا عن العلوم العسكرية .

والشيء الذى نشعر أنه قد يكون فى حاجة إلى تأكيد فى هذا المجال هو أن المعلم فى اختياره لإستراتيجية أو تكتيك فى التدريس لابد أن يكون على وعى منذ البداية بأن هذا الاختيار رفضاً أو تفضيلا لواحدة على الأخرى يعد أمراً محكوماً بالفلسفة التربوية السائدة والنموذج الذى استخدم فى بناء المنهج الذى يقوم بتنظيم خبراته على نحو معين ، وهنا لا ينبغى أن ينظر المعلم إلى طريقة معينة كطريقة مثالية تصلح لكل مواقف أو لكل خبرة ينظمها لتلاميذه . حيث أن الطريقة الفعالة فى موقف ما - والتى يستطيع المعلم من خلال إستخدامها أن يحقق مع تلاميذه ما يرجوه من الأهداف - قد تكون هى ذاتها من أسوأ الطرق بالنسبة لمواقف أخرى ، والعكس صحيح تماماً ، ويستطيع المعلم وخاصة المبتدىء أن يكون لنفسه فكراً أو فلسفة خاصة فى ممارسته للمهنة ، ويعد توصله إلى الطرق المناسبة لكل خبرة يتيح فرص المرور بها لتلاميذه مقوماً رئيسياً من مقومات هذا الفكر أو تلك الفلسفة ، ومن ثم فإنه يمكن القول أن من الفروق الأساسية بين المعلم كصاحب مهنة لها أصول العلمية وأى معلم آخر هو ما يستخدمه من طرق يثبت له شخصياً صلاحيتها فى المواقف المختلفة التى ينظمها لتلاميذه . وتوجد بداية هذا الفكر فى مرحلة إعداده للمهنة حيث تنظم له خبرات مربية تعد مجالا جيداً لابد له من المرور به والتعلم منه ، وإثراء هذا التعليم فى أثناء ممارسته للمهنة ومن خلال ما يمكن أن يتاح له من برامج تدريبية فى أثنائها .

رابعا : المدرسة كمؤسسة تربوية وغيرها من المؤسسات الإجتماعية الأخرى تحمل مسئولية التربية :

تحمل المدرسة كمؤسسة تربوية مسئولية تربية الأبناء بحكم وظيفتها . ولذلك توفر لها الإمكانات سواء مادية أم بشرية لتكون قادرة على القيام بأعباء مسئوليتها على أفضل صورة ممكنة ، ومع ذلك فإن الخبرات المتاحة للأبناء قد تكون داخل المدرسة

أو خارجها ، حيث أن وظيفتها الأساسية تنفيذ المنهج بالمعنى السابق تحديده ، أى تهيئة المناسب من الخبرات سواء فى المدرسة أو خارجها ، ونقصد بما هو خارج المدرسة فى هذا المجال المؤسسات الإجتماعية الأخرى التى يمكن الإفادة من طبيعة وظائفها فى إثراء خبرات المنهج ، فقد يرى المعلم أن تهيئة خبرة تربوية جيدة لتلاميذه يحتاج إلى التخطيط لزيارة ميدانية لمعمل أو ورشة أو مصنع أو متحف أو شركة أو مسجد أو غير ذلك من المؤسسات التى تتميز بحكم طبيعة عملها بأنها قادرة على الوفاء بكثير مما يتطلبه تنظيم خبرات منهجية ، والشىء المؤكد والذى نود توجيه النظر إليه فى هذا المجال هو أن مختلف البيئات على جميع مستوياتها ونوعياتها تشتمل العديد من المؤسسات أو المصادر التى يمكن الإفادة من إمكاناتها . ومن هنا نشأت الفكرة التى ينادى بها الكثير من التربويين والتى تتخلص فى أن يكون المجتمع بكافة مؤسساته ومنشآته مصدراً من مصادر التعلم لا يضارعه من حيث الأهمية شىء آخر .

وبناء على ذلك فإن تنظيم الخروج من المدرسة إلى مؤسسات أخرى لا يعنى خروجاً مظهرياً وإنما هو خروج مدروس ومخطط ، شأنه فى ذلك شأن أى خبرة يقوم المعلم بتنظيمها داخل جدران المدرسة .

وهذا الأمر يتطلب بطبيعة الحال أن يسعى المعلم جاهداً إلى تعرف إمكانات البيئة التى توجد بها المدرسة وما يوجد بها من مؤسسات وأن يتعرف على علاقتها جميعاً بالمنهج أو المناهج التى يقوم بتنفيذها . وإذا رجعنا إلى أصول هذه الفكرة نلحظ أنها تكمن فى الفكر القائل أن التربية طالما هى إعداد للمواطن فى مجتمع معين سيمارس فيه دوراً أو أكثر فلابد أن تكون عملية التربية من خلال المرور بمواقف حقيقية يلمسها المتعلم عن قرب مما يعطى الخبرة معنى حقيقياً ، ومن ثم لها آثار طيبة فى تكوين بنية الشخصية .

وعلى المعلم أن يوازن فى هذا المجال بين القيمة التربوية للخبرة إذا ما قام بتنظيمها داخل المدرسة أو خارجها ، والمقصود بالقيمة التربوية هو ما يمكن بلوغه من الأهداف من حيث المستوى والنوعية .

ولقد شاع فى الوقت الحاضر استخدام الإذاعة والتلفزيون والأفلام فى مجال

تنظيم خبرات المناهج الدراسية ، بل وهناك اتجاه ينادى (بمسرحة المناهج أى وضعها فى قالب تمثيليات أو مسرحيات يخطط لها وتنفذ بأسلوب علمى ، ولعل هذا يشير إلى الاتجاه الذى يجعل الخبرات التعليمية نابضة بالحياة ، يعيشها المتعلم ويشعر أنها جزء من الواقع الذى يعيشه خارج جدران المدرسة ، وبذلك يشعر أن هناك استمراراً بين الجهد التربوى للمدرسة وممارسته اليومية .

خامسا : يشترط فى هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق ومؤثرة :

لعل القارىء قد أدرك من خلال العرض السابق أن مخططى المنهج يضعون فى اعتبارهم بهذا الصدد أن يعطوا من التوجيهات والإرشادات ما يساعد المعلم فى تنظيم خبرات المنهج وإدارتها ، والمعلم إزاء هذا يفترض أنه يحمل مسئولية هذه العملية بكفاءة واقتدار ، وهذا يعنى أن عملية تنظيم الخبرات عملية مزدوجة أولها فى مرحلة تناول المنهج على المستوى التخطيطى ونهايتها فى مرحلة تناول المنهج على المستوى التنفيذى ، وفى الحالتين - وبعد تشكيل الخبرات التى يحتويها المنهج - لابد من التأكد من أنها مبنية على أساس منطقى يقبله العقل وأن تكون قابلة للتطبيق ويمكن أن تؤدى إلى نتائج جيدة فى مجموعها مما يساعد على تحقيق أهداف المنهج ، وبالنسبة للأمر الأول وهو متعلق بمنطقية الخبرات يظهر أن هذه المسألة تحتاج إلى رأى الخبير بميدان المناهج على المستوى التخطيطى ، كما تحتاج إلى المعلم الكفء الذى يستطيع أن يصل إلى قرار فى هذا الشأن ، وبالنسبة للأمر الثانى يلاحظ أن اختيار خبرات معينة وتنظيمها يحتاج إلى دراسة ميدنية للإمكانات المتاحة سواء المادية أو البشرية وتعرف مدى إمكانية الإفادة من مصادر التعلم خارج المدرسة من حيث الإمكانات المادية ومدى إمكانية تعاون المؤسسات خارج المدرسة فى تنظيم هذه الخبرات مما يضمن ويؤكد نجاحها والإفادة منها ، ويستطيع الخبير والمعلم فى هذا المجال أن يصدر حكمه فى ضوء المتاح لهما من الخبرات السابقة ، أما بالنسبة للأمر الثالث والأخير وهو تأثير الخبرة فيقصد به التأكد من أن الخبرات المختارة يمكن أن تأتى بثمارها عند التنفيذ ، وهذا يتطلب بطبيعة الحال تجريباً ميدانياً قبل إصدار قرار ما فى

هذا الشأن . ولعل ذلك يشير إلى أنه ليس ضرورياً أن يمر جميع تلاميذ الصف الواحد بمجموعة واحدة من الخبرات ، إذ أن ذلك يتناقض تماماً مع وجهة نظر علم النفس التعليمى فضلا عما يوجد من تباينات فى البيئات العديدة من حيث مصادر التعلم والثقافات الفرعية والإمكانات المتاحة . وبالإضافة إلى ذلك نستطيع القول أنه ليس ضرورياً بل وليس مطلوباً أن يمر الجميع بخبرات واحدة حيث أن تربية الأبناء يعد أمراً مختلفاً عن صناعة أى شىء يتميز بالنمطية .

وخلاصة القول أن المرور بالخبرة والتعلم منها شىء أساسى يجب ألا تغفله المناهج الدراسية مهما كان نوعها ، ولعل هذا يدعونا إلى التأمل فى مقولة (ديوى Dewy) الشهيرة حيث قال : « درهم من الخبرة خير من قنطار من المعرفة » .

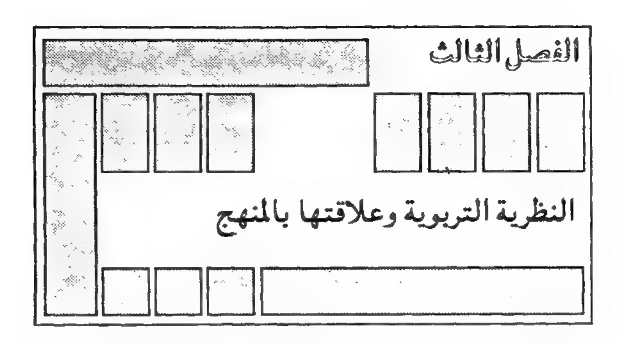
ومن هنا وفى ضوء فهمنا لطبيعة الخبرة ومحدداتها فإن ما يتصوره البعض بخصوص المعرفة بإعتبارها مرادفة للخبرة يعد تصوراً خاطئاً ، فالمعرفة ليست إلا أحد مكونات الخبرة ، وهى وسيلتها من أجل توصل المتعلم إلى نواتج تعليمية مرغوب فيها ، وبالتالى فإن تركيز مناهجنا فى مراحل التخطيط والبناء والتنفيذ والتطوير على المعرفة لذاتها يعد تعبيراً عن فهم خاطىء لطبيعة ما يمكن أن نسميه عملية الخبرة ، بإعتبار أن الخبرة موقف تدور فيه تفاعلات فى عديد من الاتجاهات وبين العديد من الأطراف ، وبالنظر إلى كم وكيف عائد هذه التفاعلات يمكن الحكم على مدى نجاح المنهج الذى يتكون من خبرات عديدة .

وبعد فإننا فى هذا الفصل حاولنا أن نعرض لبعض نماذج النظرية فى المنهج والقوى المؤثرة فيها وصولا إلى تحديد لماهية المنهج .

ولعل ذلك قد أوضح أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه أساسيات المنهج ، أى مجموعة الأسس التى يتم فى ضوئها تخطيطه وبناؤه ، بالإضافة إلى ما يمكن أن نطلق عليه مكونات المنهج وسنعالج هذين الجانبين تفصيلا فى الفصول التالية .

ويلاحظ أن أساسيات المنهج واحدة ، أى أن له أصوله وقواعده العلمية ولكن نتيجة للإختلاف فى الأساسيات من حيث مضمونها تختلف المناهج من حيث أسلوب تنظيمها وأسلوب تنفيذها ، ولذلك سيقتصر فيما يلى على معالجة هذه الأسس تفصيلا ، وكذا مكونات المنهج وعلاقتها بتلك الأسس مع التعرض لعديد من وجهات النظر التربوية حولها .

* * *



أخذ مصطلح (النظرية التربوية) من مجال العلوم الطبيعية . ولذلك فإن مفهوم النظرية التربوية يرتبط فى أذهان الكثيرين بمفهومهم عن النظرية فى مجال العلوم الطبيعية وخاصة أولئك الذين إحتكوا بهذا المجال فى دراستهم أكثر من إحتكاكهم بمجال العلوم الإنسانية ، ولذلك فمن الضرورة بمكان أن نبين الفرق بين النظرية فى كل من المجالين تمهيداً لبيان العلاقة بين النظرية التربوية والمناهج الدراسية ، إذ أن وضوح هذا الفرق يؤدى إلى فهم أعمق لطبيعة النظرية التربوية ويؤدى بالتالى إلى وضوح عمليات المنهج وخاصة ما يتصل منها بأدوار المعلم فى إطار العملية التربوية .

فالنظرية العلمية رغم ما يعتريها من تعقيدات لا يدركها غير المتخصص فى هذا المجال تهتم بالوصف والكشف والتنبؤ ، أو وصف الظاهرة وتحديد أبعادها والكشف عن كافة المؤثرات التى تؤثر فيها وتتفاعل معها ووصف التوقعات التى يمكن أن تترتب على ذلك ، ويمكن أن تظل النظرية فى هذا المجال قائمة طالما ثبتت صحتها وأثبت الواقع التطبيقى سلامتها ، وقد تسقط وتزول بفعل الواقع وتطبيقاته أيضاً . ويخضع الباحث فى مجال العلوم الطبيعية النظرية للضبط والمراجعة فى ضوء ما يلمسه من إنتظام فى تأثيرها فى المجال الذى تعمل فيه أو قصورها وعدم فعاليتها . وتتم هذه العملية عن طريق الاختبار . وقد تؤدى هذه العملية إلى إستمرارية النظرية أو تعديلها أو إلغائها . ولذلك فإن الباحث فى هذا المجال دائم المراجعة والاختبار

لنظريته فى ضوء ما يستجد من معلومات أو مؤثرات أو مشاهدات من المجال الطبيعى الذى تعمل فيه نظريته .

وتختلف النظرية فى مجال العلوم التربوية عن المفهوم السابق كما تختلف إجراءاتها عن العمليات التى تجرى فى مجال النظرية فى العلوم الطبيعية ، إذ يصعب فيها الوصف والكشف الدقيقين كما يصعب من خلالها التنبؤ بما يمكن أن يترتب على ما يجرى من تفاعلات ، ويرجع هذا الأمر إلى الإختلاف الكامل بين طبيعة كل من المجالين ، مجال العلوم الطبيعية ومجال العلوم الإنسانية .

ولقد ذهب البعض إلى القول أنه لولا الارتباط الوثيق والتشبع الكامل للنظرية فى التربية بالأبعاد السيكولوجية والإجتماعية لما كان ميسوراً أن يطلق عليها مصطلح (نظرية) على الإطلاق .

من ذلك يبدو أن النظرية التربوية من نوع مختلف عن النظرية فى مجال العلوم الطبيعية إذ أنها تصف العمليات والإجراءات التى يجب القيام بها ، وتقدم من التوصيات ما يفيد فى عملية التربية من وجهة نظر معينة ، كما أن أسلوب الحكم على مدى صدق النوعين من النظريات مختلف ، إذ أن كلا منهما يعمل بأسلوب مختلف وفى إطار وظيفة مختلفة ، وهذا يعنى أن النظرية فى التربية أكثر تعقيداً منها فى مجال العلوم الطبيعية ، فهى تصف مجموعة من الأنشطة التى تحدث فى عملية التربية مثل التدريس والإقناع وإثارة الدوافع والتعلم والإختبار ، ومن ثم فهى تصمم لبلوغ أهداف معينة وتعطى من التوصيات ما يساعد على الممارسة .

وتشتمل النظرية فى التربية على نوع من المسلمات يختلف عما تشمله النظرية فى مجال العلوم الطبيعية ، فهى مسلمات تختص بالأهداف المرغوبة والمتعلم وطبيعة المعرفة وفاعلية الطرق المختلفة . ولما كانت هذه النواحى تختلف النظرة إليها فى إطار كل نظرية عن الأخرى إختلفت مضامين النظريات التربوية وبالتالى تمايزت تطبيقاتها الميدانية ، الأمر الذى ترتب عليه إختلاف فى نوعيات المناهج من حيث المحتوى وأسس اختياره وطرق التدريس وأفضلها وموقع النشاط المدرسى من هذه العملية ودور الوسائل التعليمية ومكان عملية التقويم وموقف المتعلم من هذه الأمور كلها .

وفى ضوء ذلك سنحاول فيما يلى أن نعرض للاتجاهات الرئيسية فى مجال النظرية التربوية وتطبيقاتها وانعكاساتها على المناهج الدراسية ، حيث أن الفكرة التى نود أن نؤكدها فى هذا المجال هى أن المناهج الدراسية بمختلف أنواعها وفى كل مراحل تطورها كانت ولاتزال تدور فى إطار نظرية تربوية ما ، بل إن البعض حاول أن يوائم فى تخطيطه وبنائه للمنهج بين أكثر من نظرية تربوية واحدة .

أولا : التربية التقليدية (Classical Education) :

تعد التربية التقليدية أقدم النماذج التربوية ، فهى تمتد بجذورها إلى التربية الأثينية التى توصف بأنها متعلقة بالماضى أكثر من تعلقها بالحاضر أو المستقبل ، وهى تعتبر أسس لحياة ثابتة ودائمة ، كما تعتقد فى تواتر الحقيقية وقدسيتها ، فهى فى نظرهم صادقة فى الحاضر وستكون كذلك فى المستقبل كما كانت فى الماضى .

وقد أصبحت وظيفة التربية وفق هذا المعنى هى نقل هذه الصفات إلى أبناء كل جيل جديد ليكونوا قادرين على نقل الثقافة ودعم هذه المعانى لدى الأجيال القادمة .

ولقد عاش أصحاب هذا الفكر فى أجيال متعاقبة على أرض زراعية وارتبطوا بدوراتها المتواترة وشاركوا فى كافة مظاهر الحياة السائدة آنذاك حيث كانت التقاليد تتصف بالقوة والتأثير ، وحيث كانت الحياة شبه ثابتة لا تعتريها سوى تغيرات طفيفة يصعب إدراكها ، وإزاء فكرة استاتيكية المجتمع هذه كان هدف التربية هو أنسنة الفرد ، ليس من منظور علم النفس المعاصر ولكن من خلال المنظور القديم والذى كان قوامه مساعدة الفرد على أن يكون عقلانياً ، وبذلك كانت التربية بحثاً عن معنى الحياة ورحلة إلى مركز الحقيقة حيث تنبع جميع جوانب المعرفة .

وإذا حاولنا أن نفحص نظرية التربية التقليدية وإنعكاساتها كل من محتوى التربية والمعلم والمتعلم ، يلاحظ أن المادة العلمية تحتل المكانة الأولى من حيث الأهمية ، وهى تتكون فى الغالب من معلومات وحقائق وأفكار يتم اختيارها من العالم المحيط بالفرد ، وتتميز هذه المادة العلمية المختارة بأنها واضحة ومنظمة على

نحو منطقى ، وهى تقدم إلى الفرد المتعلم فى هذا القالب دون اعتبار لاهتماماته أو خبراته .

أما المعلم فهو خبير بمادته ونموذج يحتذى فى تمكنه منها ، وهو مدرب بحيث يعرف تماماً ماذا يدرس وليس كيف يدرس ذاك القدر من المادة الذى حدد له ليدرسه ، وهو يقدم المادة إلى تلاميذه ويساعده على (امتصاصها) .

أم المتعلم فهو مستقبل نشط إيجابى لهذه المعلومات والأفكار والمبادئ التى تقدم إليه ، والتربية كما يراها هى اجتهاد فى العمل وإنجاز لما يطلب منه من واجبات مدرسية والتحصيل فى مناخ تنافسى بينه وبين الآخرين من زملائه ، ومن ثم فإن التدريب العقلى للفرد هو محور الاهتمام فى الفصل المدرسى وليس الفرد من جوانبه الانفعالية أو من حيث تكيفه الاجتماعى أو غير ذلك من الجوانب وثيقة الصلة بتكوينه كإنسان أو بالمجال الذى يعيش فيه .

وفى ضوء ذلك فإن المعلم هو ناقل للمعرفة من كتاب أو أكثر إلى عقول التلاميذ الذين عليهم قضاء الوقت فى الدراسة والتحصيل دون بذل جهد للسعى وراء اهتمامات التلاميذ وما يثيرونه من فروض زائفة ، والتلميذ فى هذا الإطار يتعلم الحقيقة الموضوعية مستقلة وبعيدة عن أى تحيز أو تعصب أو أحكام أو انفعالات ذاتية أو أى مشاعر من نوع معين .

ولقد كان الاعتقاد السائد هو أن المعرفة المتاحة للمتعلم تعطيه الخبرة وتعطيه مفاتيح المعرفة وتعلمه كيف يفكر مثل الكبار ، ولذلك فإن المواد الدراسية كان محورها العلوم الإنسانية مثل اللغات والفلسفة والعلوم وتاريخها فضلا عن تعليم الدين والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية ، لذلك كان إعداد المعلم يتم من خلال برنامج فى الإنسانيات دون أى أصول مهنية ، حيث كان ينظر إلى التدريس على أنه فن ، أى فن الاتصال بالآخرين ، وحينما يتم إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يمكن أن يعرف مضمون ما يدرسه ويتمكن منه وكذا يمكن أن يعرف الأهداف المقصودة من وراء ما يقوم بتدريسه من المواد التعليمية .

ويتضح من ذلك أن أصحاب هذا الاتجاه كان لهم فكر خاص حول طبيعة العالم الذى يعيشون فيه ، ولقد كان فكرهم فى هذه الناحية امتداداً لفكر أفلاطون وأرسطو ، وقد اعتبروا المعرفة وسيلة لتدريب العقل ، ومن ثم وجب من خلال هذا الطريق توجيه الفرد إلى محور الحكمة والمعرفة وتعليمه كيفية تطبيق ما يتعلمه من مبادىء فى مختلف المواقف العملية التى قد يمر بها فى ممارسته لحياته المهنية فيما بعد .

ولقد تأثرت المناهج الدراسية بهذا الاتجاه لفترة طويلة ، بل ويمكن القول أن مناهج العديد من البلدان لاتزال متأثرة بهذا الاتجاه فى مختلف عمليات المنهج سواء ما يتعلق منها بالمستوى التخطيطى أو التنفيذى ، وبالرغم من العديد من محاولات التطوير التى أجريت والتى لاتزال قائمة إلا أن المناهج فى صورتها العامة يمكن وصفها بأنها مناهج قائمة على أساس المادة أى أن المعرفة هى محورها ، فترتب على ذلك أن الأهداف - أى أهداف المناهج - تأتى على درجة كبيرة من الغموض والعمومية ، الأمر الذى يترتب عليه اختيار قدر من المادة العلمية تعد ترجمة أو تعبيراً عن تلك الأهداف ، والشيء المؤكد هنا أن مثل هذا النوع من الأهداف يؤدى إلى اختيار محتوى بقدر ونوع معينين ، الأمر الذى يمكن فى ضوئه اختيار أى محتوى آخر أو إدخال تعديلات سواء بالحذف أو بالإضافة على المحتوى الحالى دون أى حاجة إلى مراجعة الأهداف السابق تحديدها .

وقد أرتبط بهذا الأمر تلك المكانة الغريبة التى يتمتع بها الكتاب المدرسى الواحد ، فالجميع يدرسون كتاباً واحداً ، وكل هذا يعد ترجمة لفكر تقليدى ينظر إلى المعرفة والمجتمع من زاوية معينة ، ويحدد دور المعلم والمتعلم وفق هذه التصورات .

وقد صاحب هذا الأمر أن أصبح النشاط المدرسى المصاحب لمناهج المادة أمراً على هامش المنهج وليس فى صميمه ، إذ ليس من المطلوب أن ينظر إلى التلميذ إلا من زاوية واحدة وهى التدريب العقلى ، وبالتالى فإن كل الممارسات اليومية للعملية التربوية تسعى إلى تحقيق هذا الهدف ، وبالتالى فإن معايير الحكم على مدى النجاح أو الفشل أصبحت متوقفة على ما تبينه نتائج الأمتحانات ، إذ أن المستوى الذى

يظهره كل متعلم أو تعبر عنه درجته فى الامتحان هى التى تجيز له الإنتقال من صف إلى آخر ، وهو ليس بمعيار صادق للحكم على مستويات المتعلمين .

وقد تأثر نظام إعداد المعلمين بهذا الفكر بشكل واضح ، فالحقيقة أننا نعد معلم مادة ، أى معلماً يصلح لتنفيذ مناهج محورها المادة الدراسية وهذا يدعو إلى القول أن هذه النوعية من المعلمين ربما تعجز عن تنفيذ مناهج دراسية من نوع آخر يتم إعدادها فى إطار فكر تربوى مختلف عن هذا الفكر التقليدى .

هذا ولقد تأثرت نواح أخرى بهذا الفكر مثل الإدارةالمدرسية وأساليب التوجه الفنى ومكانة الوسائل التعليمية فى العملية التربوية وكذا نظرة المؤسسات الإجتماعية الأخرى إلى طبيعة الجهد الذى تبذله المدرسة كمؤسسة متخصصة فى عملية التربية وعائد هذا الجهد على المجتمع وما يضمه من أنشطة مهنية مختلفة ، ومن ثم فإن مسألة النمو العلمى والمهنى للمعلم فى إطار هذا الاتجاه من الفكر التربوى وتطبيقاته العملية تعد أمراً جانبياً ليس على درجة كبيرة من الأهمية ، فالمعلم معلم مادة غير مطالب إلا بنقل ما تحتويه الكتب المدرسية إلى عقول التلاميذ والتأكد من حفظهم واستيعابهم لها استعداداً ليوم الامتحان ، ومن هنا فهو ليس مطالب إلا بأن يكون متمكناً من محتوى الكتاب المدرسى وقادراً على عرضه على تلاميذه ومتقناً لإدارته للفصل وتنظيمه وقادراً على توجيه الأوامر والتعليمات بصورة جيدة . ولعل هذا هو ما دعى البعض إلى وصف هذا النموذج فى التربية بأنه نموذج قُمعى أو أنه تربية قُمعية (Funnel Education) .

وقد ظهر إتجاه آخر يمثل امتداداً فكرياً لنموذج التربية التقليدية ، وهو الاتجاه نحو الواقعية والذى ظهر فى الولايات المتحدة الأمريكية ، فقد أخذ فى البداية من هذا الفكر التقليدى وانعكس على كل ممارساته التربوية ، ولكن سرعان ما ظهر الاتجاه نحو الواقعية التى تعتبر انعكاساً لثقافة المجتمع الأمريكى حيث اتجه المجتمع نحو الصناعة والحياة المنتجة كما ظهر الاتجاه نحو الديمقراطية كأسلوب حياة ، كما حدث من التطورات العلمية ما تطلب خبرات جديدة ، كل ذلك فرض على التربية فى المجتمع الأمريكى تحدياً جديداً لم يكن من السهل على التربية التقليدية أن تستجيب له .

وجوهر الفكر السائد فى هذا الاتجاه هو النظر إلى الحاضر الذى يعيشه الإنسان وليس إلى الماضى والتركيز فى عملية التربية على العلوم أكثر من الإنسانيات وعلى الدراسات العملية والتجريبية أكثر من الدراسات النظرية ، ولذلك نظر إلى المدرسة كمؤسسة تقوم - أو يجب أن تقوم - بدور فعال فى عملية الإعداد للأعمال المنتجة فى المجتمع والتى تحتاج إلى أفراد يتقنون العديد من المهارات التى تحتاجها الحياة المنتجة الجديدة ، ومع ذلك فقد ظل تعليم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية قائماً وإن كان قد تحرر من سلطة الاتجاهات السياسية والدينية فضلا عن تحرره من القوالب الأكاديمية التى لم يكن من السهل التحرر منها فى ظل الصورة المبكرة للتربية التقليدية .

ومن أبرز ما ترتب على هذا الاتجاه أن أصبح من حق كل فرد أن يتعلم بغض النظر عن مكانته المادية أو الاجتماعية ، وهو الأمر الذى لم يكن له وجود من قبل . ويمكن القول بصفة عامة أن هذا الاتجاه يعد شكلا من أشكال التربية المهنية التى تضيق من مجال محتواها ليشتمل على المعلومات الرئيسية والتى تعتبر ضرورية للمتعلم ليمارس دوراً إنتاجياً ، وبالرغم من التطور النسبى فى الاتجاه نحو الواقعية إلا أن المناهج الدراسية ظل محورها المادة الدراسية تحقيقاً لوظيفة اجتماعية معينة .

ثانيا : التربية التقدمية (Progressive Education) :

ظهر الفكر التقدمى فى التربية كانعكاس للفكر التقليدى ، وكما كان الفكر الواقعى يمثل خروجاً على الفكر التقليدى كان الفكر التقدمى استجابة للنقد الذى وجه إلى الفكر التقليدى فى صورته الأولى والى الفكر الواقعى كامتداد له . وجوهر الفكر التقدمى هو أن المتعلم أصبح مكز عملية التربية ، ويقصد بذلك أن المتعلم من حيث أبعاده العقلية والاجتماعية والسيكولجية أصبح هو مركز ما يخطط من مناهج مدرسية ، وهذه الأبعاد الثلاثة ينظر إليها على نحو متوازن فى عملية التربية ، إذ أن الطفل يود أن يعيش طفولته وأن يعيش مع الأطفال وأن يتفاعل معهم ، ويود كذلك أن يعيش مع الكبار ويتفاعل معهم ، ويود أن يتعلم من خلال حيات فى بيئته وذلك لكى يستمتع بحياته فى الحاضر الذى يعيشه وليستعد للحياة فى المستقبل ، وهو

لذلك يجب أن يتعلم كيف يواجه الصعاب أو المشكلات وكيف يكون قادراً على التفكير والابتكار ويكف يسلك سلوكاً مسئولا يليق بإنسان أتيحت له فرص التعليم وكمواطن يتم إعداده ليعيش فى مجتمع معين ، وفى مجال من هذا النوع توضع اهتمامات الفرد وحاجاته ومشكلاته موضع الاهتمام عند بناء المنهج أو تنفيذه بحيث تتاح له فرص إثارة المشكلات وفرض الفروض والتفكير بحرية مطلقة وفق المتاح له من القدرات والاستعدادات ، كما توضع خبراته السابقة موضع الرعاية والاهتمام ، حيث أن الخبرات الجديدة المتاحة له تحتاج إلى تعرف ما أتيح له من الخبرات من قبل وخاصة ما يتعلق منها بالخبرات الجديدة .

وفى أثناء العملية التعليمية يسمح للمتعلم بأن يتقدم فى دراسته وفق المعدل الخاص به فى التعلم وتتاح الفرص للجميع للقيام بأعمال تعاونية تنطوى على إعمال الفكر وتؤدى إلى الإبتكار . وقد كان السماح لكل فرد أن يتقدم فى دراسته وفق معدله الخاص فى التعلم إستجابة لما يوجد بين أفراد المجموعة الواحدة من خلافات من جميع النواحى بالإضافة إلى الإستجابة إلى توجيهات ونصائح خبراء المادة بضرورة شمول المناهج على مقدار متزايد من المادة الدراسية ، وبالتالى حينما إزداد حجم المادة الدراسية ، كان من الصعب أن يصل الجميع إلى خط النهاية فى وقت واحد ، ولذلك ترك المجال مفتوحاً للجميع بحيث يستطيع كل فرد أن ينجز المطلوب فى أى وقت تبعاً لقدراته وإستعداداته ، وبذلك أصبح كل تعلم يصل إلى المتعلم هو نتيجة لتفاعلاته مع بيئته ، أى أن تعلمه يتم كعملية نمو مثل تعلمه المشى أو الكلام .

أما المعلم فى إطار هذا الفكر فهو يقوم بدور مختلف عن دوره فى إطار الفكر التقليدى ، فهو يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة ، وهو فى هذا الدور يسعى إلى توفير أفضل الظروف والإمكانات وأفضل مناخ تعليمى يمكن أن يساعد على نمو الفرد - أى تعلمه - بما توفره له طبيعته وإمكاناته ، وبذلك يمكن القول أن دور المعلم فى هذا الإطار له عدة أبعاد فهو خبير فى التعلم وخبير فى طرق التدريس وخبير فى التوجيه والإرشاد وميسر للتعلم وهو فى النهاية خبير يرجع إليه عند الحاجة ، ومن ثم فهو لا يلقن معلومات ولا ينقل محتوى دراسى من كتب مدرسية إلى عقول التلاميذ

ولكنه يقود ويساعد التلاميذ ، كل تلميذ وفق خطة نموه ومن خلال ما أتيح له من خبرات سابقة ، ولذلك نجد المعلم مهتماً بتنظيم الموقف التعليمي وإدارته وضبطه على نحو يساعد على التعلم .

أما محتوى المادة التعليمية فقد أصبح المتعلم يصل إليه من خلال خبراته الجديدة المستندة إلى رصيده من الخبرات السابقة ، ومعنى هذا أن مجالات الدراسة أو المشروعات التى يقوم بها التلاميذ تعتمد فى المقام الأول على ما يظهر من إهتمامات حقيقية لدى التلاميذ ، ومن خلال هذه الاهتمامات يتم إختيار مجالات العمل وتحدد خطة مناسبة للقراءات التى يرجع إليها التلاميذ قبل البدء فى الدراسة وقراءات أخرى فى أثنائها وربما قراءات من نوع ثالث بعد الإنتهاء من الدراسة ، وبذلك فإن المتعلم وفى أثناء سيره فى خطة الدراسة والتى بنيت على أساس إهتماماته وحاجاته وربما ما يبديه من تساؤلات أو يعرضه من مشكلات إنما يتفاعل مع البيئة ويشبع إهتماماته وحبه للإستطلاع وشغفه بالدراسة بالإضافة إلى أنه يمارس عملا فى غاية الأهمية هو تقويم عمله فى جميع مراحله ليدرك بصورة فورية ما وقع فيه من أخطاء ، وعلى ذلك فإن المحتوى من المادة الدراسية هنا ليس كتاباً مدرسياً بعينه وإنما هو ما يصل إليه المتعلم من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة .

ويمكن القول أن هذا الاتجاه فى تاريخ تطور الفكر التربوى قد حمل فى طياته بداية الإتجاه نحو ما يسمى بـ « تفريد التعليم » أى جعله فردياً ، حيث أنه يمكن إعتبار نموذج (دالتن Dalton) ونموذج (وينتكا Winnetka) من النماذج الأساسية التى استهدفت أساساً الدعوة إلى أن يكون التعليم فردياً ولقد كان هذان النموذجان تطبيقاً مباشراً لجوانب الفكر التقدمى فى مجال المناهج الدراسية وقد تبعها العديد من النماذج والمحاولات الأخرى .

وفى ضوء ذلك يمكن القول أن أساس عملية التربية فى إطار هذا الفكر هو الخبرة ، فمرور المتعلم بها يؤدى إلى إكتسابه خبرة جديدة ، والشرط الأساسى هنا هو أن يتم إختيار الخبرات إستناداً إلى فهم المتعلم وطبيعته وإمكاناته وقدراته وخبراته السابقة ، ومن خلال ذلك يتم ضبط وتوجيه التعلم فى إتجاه ما يحدد من الأهداف .

ويلاحظ فى هذا المجال أن نوعية المعلم هنا ذات طبيعة خاصة ، فهو ليس معلم مادة وإنما هو خبير بمجالات عديدة تجعل منه قائداً ورائداً وصاحب مهنة ، فهو لا يستطيع أن يمارس ما سبق بيانه من أدوار إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الأساسية والتى بدونها يمكن أن ينحصر دوره فى تلقين المعلومات ، وبالتالى يفقد المنهج فى ظل هذا الفكر الكثير من الخصائص والسمات المميزة له عن غيره من المناهج التى استندت إلى فكر تربوى مغاير .

ومن ثم فإن المعلم مطالب بأن يكون نامياً ومتجدداً على الدوام حيث أن نموه فى المهنة يرتبط تماماً بمسألة نموه العلمى والمهنى .

أما عن النشاط المدرسى ، فلعله قد أصبح واضحاً الآن أنه يعد جوهر المناهج الدراسية التى تعكس هذا الفكر وليس على هامشه حيث أنه لا مرور بخبرة وبالتالى لا تعلم دون أن يقوم المتعلم بنشاط مخطط ومدروس بعناية وحددت أهدافه بدقة ووضوح ، ومن خلال هذا النشاط تنمو مفاهيم المتعلم ويكتسب الجديد منها من إتجاهات وقيم وعادات ويكتسب مهارات متنوعة تساعده على أن يمارس دوراً إنتاجياً فى المجتمع .

ومن خلال هذا النشاط أيضاً يمر الفرد بمواقف يكون فيها التفاعل مع الكثير من القطاعات والمؤسسات التى يضمها المجتمع المحيط به ، الأمر الذى يمكن معه القول أن عملية التربية تتم فى الحياة ومن خلال ممارستها الفعلية ، بحيث يكون قادراً فيما بعد على أن يشارك فى تطوير المجتمع وتنقيته مما قد يكون سبباً فى إعاقة عملية تطويره .

والتقويم فى إطار المناهج التى تعكس هذا الفكر عملية دائمة ، فهى تبدأ مع بداية العمل والنشاط وتستمر فى جميع مراحله فى نهايتها وكما يمارس المعلم تقويماً لجهد ونشاط كل فرد فى الجماعة ، يمارس كل فرد دوراً تقويمياً أيضاً لجهده ونشاطه وربما جهد ونشاط الآخرين ، بل وتشترك الجماعة كلها فى النهاية فى تقويم ما قامت به من عمل فى ضوء ما حدد له من أهداف .

وبالرغم من العديد من إيجابيات هذا الفكر إلا أن الكثيرين لم يدركوا هذه الجوانب على نحو سليم ، فقد نظر البعض إلى النشاط من ناحية ما يمكن أن يقوم به المتعلم من نشاط حركى ، حيث طغى الجانب الإنتاجى على الناحية التربوية فى المتاح من الخبرات للمتعلمين ، بالإضافة إلى أن بعض المناهج لم تراع التنوع فى الخبرات المتاحة بما يلائم أكبر قدر من اهتمامات وحاجات ومشكلات المتعلمين ، الأمر الذى ترتب عليه قصوراً فى التعليم والذى انتفت معه الفائدة التى قصدها أصحاب هذا الفكر من ورائه .

وكما كانت التربية الواقعية امتداداً أمريكياً للتربية التقليدية كانت التربية الرومانتيكية كذلك امتداداً للتربية التقدمية ، وكما تعرضت التربية التقليدية لهجوم ونقد شديدين من جانب الواقعيين تعرضت التربية التقدمية لهجوم ونقد شديدين من جانب الواقعية الرومانتيكية ، ومن خلال هذا الصراع الفكرى وما صاحبه من مناهج مدرسية متنوعة فيما تستند إليه من نواحى الفكر التربوى ظهرت اتجاهات فكرية تربوية فرعية عديدة ، إلا أن ما يمكن أن نؤكده فى هذا المجال هو أنها أفادت جميعها من الفكر السابق ، ولذا سنعرض فيما يلى لما يطلق عليه التربية التكنولوجية والتربية التفاعلية كاتجاهين ظهرا كمرحلة لتطور الفكر التربوى فى مراحله المختلفة .

ثالثا : التربية التكنولوجية :

وهى تنظر إلى عملية التربية باعتبارها عملية نقل للمعرفة من جانب إلى آخر حيث تعتبر أن الثقافة بكل جوانبها لا تمثل أهمية بالغة ، ولذلك فهى لا تولى اهتماماً كبيراً لمسألة نقل التراث الثقافى إلى المتعلم ، وهى من خلال ذلك توجه معظم الاهتمام إلى كفايات الفرد المتعلم وتحاول أن تدخل من التعديلات الضرورية على المادة بحيث تناسب المستوى الدراسى الذى يتميز به كل فرد ، ومن ثم يتم تناول المادة وتبسيطها وتقديمها فى قوالب يمكن أن يتقبلها كل فرد .

ولقد أدى التطور الصناعى وما صاحبه من تغير فى نوع الطاقة المتسخدمة إلى التمهيد لاستخذام التكنولوجيا التى تعتمد بشكل واضح على عقل الإنسان وما يجرى

بينه وبين الحاسبات الألكترونية من تعاون لإيجاد الحلول المناسبة لعديد من المشكلات المعقدة والتي يصعب على العقل البشرى أن يصل إليها بسهولة وبجهد قليل ، ولقد بدأ استخدام الأساليب التكنولوجية فى مجال التربية فى الأربعينيات من هذا القرن ، وذلك نتيجة لحاجة القوات المسلحة فى عديد من الدول الى قوات على مستوى عالٍ من التدريب فى وقت قليل لمواجهة متطلبات الحرب ، ومن ثم أعدت البرامج الدراسية والتدريبية استناداً إلى الأساليب التكنولوجية توفيراً للأعداد المطلوبة للعمل فى كافة القطاعات والمجالات ، ومع بداية خمسينيات هذا القرن تأكدت الحاجة إلى استخدام الأساليب والوسائل التكنولوجية فى مجال التربية ، بل وأصبح استخدامها أمراً شائعاً ولعل هذا يرجع إلى أربعة عوامل رئيسية هى :

١ - الثقة فى العلم وأساليبه كمدخل لتحسين نوعية الحياة ، فقد كان هناك شعور بأثر العلم فى الصناعة وفى حياة الشعوب وتأثيره فى كمّ الإنتاج ونوعه . ومن هنا بدأت سيادة روح العلم والثقة فى تطبيقاته الأمر الذى جعل الكثيرين ينظرون إلى الأساليب التكنولوجية واستخداماتها فى مجال التربية نظرة ملؤها الثقة والاطمئنان .

٢ - تزايد الطلب الإجتماعى على التعليم فى كافة المستويات ، فقد صاحب فكرة الديمقراطية وعياً لدى الشعوب بحقوقها وواجباتها ، الأمر الذى جعل الكثيرين ينظرون إلى التعليم والإنتظام فى صفوف المتعلمين أمراً أساسياً ومطلباً جوهرياً وحقاً للجميع لا ينبغى التساهل فيه أو التنازل عنه .

٣ - القصور فى أعداد المعلمين المؤهلين ، حيث أدت زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم إلى التوسع فى إنشاء المدارس ، وقد صاحب ذلك الحاجة إلى مزيد من المعلمين ، الأمر الذى لم يكن من اليسير تحقيقه فى فترة قصيرة .

٤ - الحاجة إلى خفض تكلفة عملية التربية ، حيث أنه نتيجة لتزايد الطلب على التعليم ازدادت الحاجة إلى أموال كثيرة لتوفير خدمات تعليمية

مناسبة لهذه الأعداد الكبيرة ، الأمر الذى لم تكن ميزانيات كثير من الدول تستطيع إحتماله .

ونتيجة لهذه العوامل الأساسية الأربعة بالإضافة إلى ما وجه من نقد إلى مختلف نماذج الفكر التربوى بدأ استخدام الإذاعة والتلفزيون والتسجيلات الصوتية ومعامل اللغات والحاسبات الألكترونية ولوحات مفاتيح يستطيع التلاميذ توصيل استجاباتهم من خلالها إلى الآلة ، وغير ذلك من الوسائل التى استخدمت لتعليم أعداد كبيرة من التلاميذ .

وإذا نظرنا إلى موقف المحتوى والمتعلم والمعلم فى هذا النموذج وأدوار كل منها سنجد أن المحتوى يختاره الخبراء المختصون فى كل مجال ويتم اختياره على أساس موضوعى مع الاهتمام بالمحتوى الذى يساعد على تعلم كفايات مهنية ، وينقل هذا المحتوى إلى المتعلم من خلال أجهزة ومعدات يمكن أن تجعله أكثر اقتناعاً وقبولا ، وتعتبر المواد المبرمجة والموديولات والحقائب التعليمية نموذجاً لهذا الفكر .

أما المتعلم فهو يدرس مادة تعليمية بقدر كبير وقد تكون على مستوى عالٍ من التعقيد والتجريد ، إلا أنهاتقدم فى صورة مناسبة لمستوى كل فرد ، إذ أنه ليس مطلوباً أن يصل الجميع إلى النهاية فى وقت واحد يحدد سلفاً ، وإنما يتقدم كل فرد تبعاً لمعدله الخاص فى الدراسة ، وكل متعلم فى هذا المجال مطالب بالإطلاع على مصادر أولية ليستطيع التقدم فى دراسته بمعدل أفضل ، ومن خلال ذلك يستطيع أن يعرف مستوى تقدمه ومدى نجاحه فى إنجاز كل مرحلة من مراحل العمل ، أى أن هذا النموذج يعتمد على المعرفة الفورية والتعزيز الفورى لنتائج العمل ، بمعنى أن المتعلم يمارس عملية تقويم الذات فى أثناء الدراسة وفى نهايتها ، وقد يصاحب دراسة المتعلم للمحتوى استخدام صور متنوعة وربما الموسيقى التصويرية المناسبة لموضوع الدراسة ومجالها .

أما المعلم فإن دوره فى عملية التعليم ليس بدور أساسى ، وإنما يراقب سير العمل من بعيد ، حيث أنه باستخدام الألة أصبح المعلم متحرراً من الدور التقليدى وهو نقل المعرفة من كتاب إلى عقول التلاميذ ، والمعلم بالإضافة إلى دوره فى مراقبة سير

العمل يمارس دوراً آخر هو المساعدة فى عملية التعزيز ودعم المحتوى الذى يضعه الخبراء ودعم العلاقات بينه وبين المتعلمين بصورة فردية ، وهذا يرجع إلى أن هذا الفكر يولى اهتماماً خاصاً لمسألة تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم وهو الأمر الذى قد يصعب على المعلم فى دور إطاره التقليدى أن يحققه .

من ذلك يتضح أن هذا النموذج يركز على حياة الفرد فى المستقبل توقعاً واستعداداً لمواجهة ما قد يأتى به من صدمات .

وبالرغم من أن هذا الفكر يعتمد على المادة الدراسية إلا أن أصحابه يعتبرونه فكراً متطوراً وأكثر فعالية وتأثيراً من أسلوب التربية التقليدية .

رابعا : التربية التفاعلية (Interactional Education) :

يعتمد هذا الفكر فى جوهره على فكرة أساسية وهى أن الإنسان يعرف كل شىء عن طريق ما يمر به من تجارب ومن خلال ما يقوم به من جهد فى البحث عن أدلة تساعد على الكشف عن غموض المشكلات والمواقف التى تواجهه ، والإنسان يصل أيضاً إلى هذه المعرفة عن طريق ما يجرى من حوار بينه وبين الآخرين ، وهذا الفكر يمثل دعوة إلى البحث عن جذور الإنسان أو ماضيه تحقيقاً لأغراض جديدة وتوفيراً لقيم جديدة يستطيع الأفراد عن طريقها أن يوفروا صورة أفضل لحياتهم فى الحاضر والمستقبل .

ولذلك نجد من التربويين من يشبه أصحاب الفكر التفاعلى بأنهم « كما لو كانوا يسعون إلى تجديد منازلهم القديمة ووضعها فى قالب أو صورة جديدة معاصرة تمهيداً لحياة أبنائهم فيها من بعدهم » والمعنى المقصود من ذلك هو أن أصحاب هذا الفكر يحاولون التجديد الثقافى وإمعان النظر فى الماضى تطويراً لحياة الإنسان فى الحاضر والمستقبل ، ومن ثم يمكن القول أنهم ينظرون للماضى نظرة تقدير واحترام وخاصة ما أنجزه الإنسان فيه ، ومن هنا يعتبرون أن عملية التربية هى البديل الوحيد لمواجهة التغيير تحقيقاً للتطوير المرغوب فيه ، ولذلك يسمى هذا الفكر أو التربية التى تدور فى فلكه بـ « التربية الراديكالية » .

ويعتبر أصحاب هذا الفكر أن أي بناء معرفي دائم التغيير وأن كل بناء قيمي عرضة للتبديل والتغيير أيضاً ، ولذلك فإن من مسئولية التربية دعم مواقف المسألة الذاتية وإخضاع هذه البنى للتقويم الدائم ، وينكر أصحاب هذا الفكر قيمة أو فعالية الأساليب التقليدية فى التدريس إذ يعتبرونها غير ملائمة لما يستهدفونه فى عملية التربية وهو استنادها إلى مواقف يتفاعل فيها المتعلم مع كل مكوناتها ومشتملاتها .

وإذا نظرنا إلى موقف هذا النموذج من المعلم والمتعلم والمحتوى نجد أن المعلم يحمل المسئولية كاملة لتوفير المواقف التعليمية التى تظهر فيها الفردية ، أى الشخصية المتميزة لكل فرد وأن يدير الحوار بين الجميع بدرجة عالية من الثقة والتمكن ، وهو فى هذه المواقف يجب أن يكون مشاركاً على نحو فعال فيدلى بدلوه حينما تدعو الضرورة لذلك وأن يعرض وجهات النظر وأن يلخص الأفكار ويساعد الجميع على الوصول إلى الأدلة والاستنتاجات . ولا ينبغى أن يكون مشاركاً فقط بل لابد أن يحسن الاستماع أيضاً مثل جميع التلاميذ ، وهذا يتطلب أن توضع من القواعد ما يناسب إدارة مثل هذه المواقف ضماناً لتحقيق ما يحدد لها من الأهداف .

أما المتعلم فيعتبره أصحاب هذا الفكر قادراً على التعلم من خلال ما يدور من حوار بينه وبين المعلم وبينه وبين زملائه ، أى أن التعلم هنا جهد فردي ، فهو حينما يشارك في مواقف من هذا النوع يأتى إليها بمفاهيم خاصة تكونت لديه من خلال خبراته وتفاعلاته السابقة ، ومن خلال ما يجرى من حوار يرصد مفاهيم الآخرين المتعلقة بموضوع الدراسة ، وعندئذ تكون الفرص متاحة له لمراجعة مفاهيمه ونظرته إلى الأمور المطروحة للحوار . وتنبع دراسة موضوع ما من المتعلم ذاته ، فإذا ما أظهر اهتماماً أو حاجة لدراسة موضوع مثل المقارنة بين نمط الحياة فى العصور الوسطى (مدينة مثلا) ومدينة أخرى معاصرة بقصد تفسير الأحوال الراهنة والتوصل إلى بدائل تساعد فى تشكيل المستقبل ، نجد أن المعلم يقترح عليه دراسة ما يساعده على استجلاء الغموض المحيط بما يحاول دراسته ومن خلال هذا كله نجد أن المتعلم يفرض الفروض ويختبر أفكاره ومفاهيم الآخرين أيضاً عن طريق ما يجرى بينه وبينهم من تفاعلات ، وبناء على ذلك فإن المتعلم يلعب الدور الرئيسى فى تخطيط المنهج

الدراسى واختيار محتواه ، بل وفى كثير من الأحيان تترك مسألة اختيار المعلم للمتعلمين أيضا .

وإذا كان أصحاب هذا الفكر ينظرون إلى تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمى بكل مقوماته كأساس للموقف التعليمى فإن معظم ما يبذل من جهد فى هذا المجال يعتمد على مجموعات المناقشة الصغيرة والتدريس بالفريق حتى يتم تقويم المفاهيم والاتجاهات والقيم والتوصل إلى صورة جديدة متطورة لها تساعد على تطوير الحياة حاضراً ومستقبلا .

أما المحتوى فيعتبره أصحاب هذا الفكر هو كل ما يصل إليه المتعلم من مشكلات ثقافية واجتماعية معاصرة يلمسها عن قرب ويثير تساؤلات حولها ويعبر عن اهتمامه بها ، وبالتالى يصبح المجتمع المحلى هو البيئة التى يتعلم منها الفرد والتى يصل من خلال حياته فيها إلى مشكلات عليه أن يبحث فى جذورها أو أصولها وأن يجرى عملية تقويم شاملة لكل أبعادها ولأفكاره ومفاهيمه حولها وصولاً إلى ما يمكن أن يفيد الإنسان ويرفع من مكانته ويعلى من شأنه فى الحياة الحاضرة والمستقبلة ، وعلى ذلك فلا يوجد فى إطار هذا الفكر محتوى معين يختاره المعلم أو غيره من السلطات التربوية ليدرسه المتعلم ، أى أن المناهج المدرسية التى يتم إعدادها فى إطار هذا الفكر هى مناهج مركزها المتعلم وليس المادة الدراسية ، فضلا عن أنها تجعل منه جوهر العملية التربوية حتى يمكن أن يمارس أدواراً حيوية فى عملية تطوير المجتمع ، وبالتالى يصبح هناك توظيفاً لكافة مصادر التعلم المتاحة فى البيئة ليستمد المتعلم منها ما يحتاج إليه من مادة تعليمية تساعده على المشاركة فيما يجرى من حوار وتفاعلات بينه وبين الآخرين .

وباستعراض الاتجاهات الأربعة الرئيسية السابقة يتبين أنها جميعاً تختلف فى نظرة كل منها إلى مختلف الجوانب التى تشكل فى مجموعها فلسفة تربوية ، الأمر الذى ترتب عليه نوعيات متباينة من المناهج الدراسية ، فحينما يؤمن القائمون على بناء المنهج بالفكر التقليدى ، نجد أن ذلك ينعكس بصورة مباشرة على أهداف المناهج ومحتواها من المادة الدراسية ومستواها وأسلوب تنظيمها ، بل وينعكس أيضاً على

أساليب التدريس ونظرة المعلم إلى الوسائل التعليمية وأساليب التقويم وأشكال النشاط المدرسى . وينطبق هذا الأمر تماماً على الاتجاهات الأخرى ، وخلاصة القول فى هذا المجال هو أن المنهج الدراسى فى أى مرحلة تعليمية أو فى أى صف دراسى وفى أى مادة إنما يعبر عن إطار فكرى يؤمن به ويلتزم به القائمون على أمر المناهج الدراسية ، الأمر الذى ينعكس بصورة مباشر على كافة الممارسات التالية سواء فى مرحلة التخطيط أو فى مرحلة التنفيذ ، بل أن ما يجرى من عمليات متعلقة بأمر تطوير المناهج إنما يمثل صورة أخرى لانعكاسات الفكر التربوى السائد فى ميدان المناهج ، ولذلك فإن ما يثار من نقد حول المناهج يمكن اعتباره موجهاً أساساً إلى الفكر التربوى الذى تستند إليه ، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أنه فى كثير من الأحيان يصعب على المرء أن يتبين نوعية هذا الفكر الذى تدور فى فلكه المناهج ، وفى أحيان أخرى لا يلمس المرء أى نوع من الفكر على الإطلاق ، أو يلمس أن هناك خليطاً من التشتت أو جزءاً من أكثر من إطار فكرى واحد دون ارتباط وظيفى حقيقى ، وهذا يؤدى بطبيعة الحال إلى مناهج دراسية من نوعية سيئة يكثر حولها عادة التساؤل والتشكك والنقد فى معظم الاحيان ، وهذا النقد والتساؤل والتشكك فى الحقيقة موجه إلى القاعدة أو الأساس الذى بنى عليه المنهج ، ومعنى ذلك أن المناهج هى شىء عارض يمكن تعديله أو تطويره أو إدخال تعديلات قليلة أو كثيرة عليه أو حتى الغائه كلية ، ولكن الشىء الجوهرى هو الفكر التربوى السائد وانعكاساته على جميع الجوانب وثيقة الصلة بالمنهج الدراسى بما فى ذلك نظام إعداد المعلم وربما نمط المبنى المدرسى وأساليب الإشراف الفنى وأدوار أولياء الأمور فى هذا الصدد .

وبناءً على ذلك فإنه بالإمكان أن نكشف عن بعض نواحى القصور فى عمليات المناهج والناتج عن تصور فى الفكر أو فقدان لملامح صورة فكر يمكن الاعتماد عليه :

** هناك دعوة تقول أننا فى فصولنا الدراسية يجب أن نعنى بتنمية التفكير ومساعدة الأبناء على الإبداع ..

إن هذه الدعوة لاخلاف على أهميتها باعتبارها مطلب يفرض نفسه على حاضر الوطن ومستقبله ، ولكن هل جاءت هذه الدعوة وليدة فكر نؤمن به ونلتزم به فيما

يسبق تواجد المعلم مع تلاميذه بين جدران فصل مدرسى ؟ بمعنى هل آمن المخططون السياسيون والإجتماعيون والاقتصاديون والتربويون بذلك أولا ؟ إذا حدث ذلك فإنه من الطبيعى أن ينتقل هذا الفكر إلى أولياء الأمور ، وتحدث تهيئة فكرية ونفسية ويقوى الايمان به فينتقل إلى المستويات القيادية الأدنى حتى يصل إلى المدير والموجه والمعلم والأبناء أنفسهم .

إن تغلغل هذا الفكر فى نفوس البشر هو البداية ، ثم تأتى بعد ذلك مرحلة التطبيق والممارسة الميدانية .

إن هذه الدعوة وغيرها لا ينبغى أن تكون مجرد رفع شعار أو تحليقاً فى الهواء ، أو تعلقاً بالمظهر المعبر عن العصرية والتقدم دون إرتباط به من قريب أو بعيد ، ولكنها يجب أن تكون دعوة حقيقية قائمة على الايمان والاقتناع والرغبة الأكيدة فى التجريب والتطوير .

** وهناك دعوة أخرى تقول بضرورة تطوير الامتحانات سواء فى الشهادات العامة أو صفوف النقل ، ولا أعتراض على هذا إطلاقاً ، بل هو من الأمور المطلوبة حتماً ، ولكن هل هناك الرصيد الفكرى السائد لهذه الدعوة ، وهل يمكن تطوير الامتحانات على النحو المرغوب فيه دون تطوير شامل مستند إلى فكر تربوى واضح ؟ وهل يمكن أن تنقلب صورة الامتحانات بين يوم وليلة ، وتصبح إمتحاناتنا تقيس عمليات التفكير بداية من هذا العام دون النظر إلى الأوضاع القائمة من حيث المناهج والمعلم والتدريس واتجاهات الأبناء والأباء ومواقف المؤسسات الإجتماعية ؟

وما يحدث فى إمتحانات الثانوية العامة حتى الآن وكذا إمتحانات إتمام مرحلة التعليم الأساس يعد شاهداً على ذلك ، فلو أن واضع الامتحان تجرأ وجاء بسؤال يقيس القدرة على الاستنتاج أو التنبؤ ، فإن الاستجابة الفورية طوفان من الشكاوى التليفونية والتلغرافية ، وتبدأ الصحافة وغيرها من وسائل الإعلام فى المناقشة والبحث والفحص والتقصى ، وينتهى الأمر بتوجيه النقد إلى من جاء بهذا السؤال الذى يعد

خارج « المقرر » أو « خارج المنهج » . إن كل هذه الاستجابات متسقة تماماً مع النمط العام لعمليات المنهج السائدة فى مدارسنا ، ومن ثم فإن تغيير أو تطوير الامتحانات يجب أن يسبقه تطويراً فى الفكر ، ويبدأ بالتفكير والدراسة والتجريب ثم التطوير المرحلى .

وهذا معناه أن الفكر التربوى وشيوعه وتغلغله فى البناء المعرفى والوجدانى لكل مشتغل بالعملية التربوية يجب أن يكون سابقاً وموازياً لكل تطوير فى المناهج الدراسية ، وهذا الأمر يعد من الأمور الأساسية التى تميز بين دول تجعل من مناهجها وتعليمها وسيلة لبناء البشر ، ودول أخرى تزعم التطوير الشكلى الذى يؤدى إلى لا شىء .

ولعل هذا يشير إلى أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه أساسيات المنهج ، أى تلك الأسس أو الدعائم التى يقوم عليها المنهج المدرسى ، وأن هناك ما يمكن أن نطلق عليه تنظيمات المنهج ، أى تلك الأشكال أو الصور التى تبدو عليها المناهج الدراسية المختلفة ، وتتضمن هذه الفكرة أن المنهج الدراسى فى استناده على إطار فكرى معين أو استناده على أكثر من فكر تربوى يقوم على أسس معينة تشكل فى مجموعها تنظيماً منهجياً معيناً ، وهذا التنظيم المنهجى له عدة جوانب هى ما يطلق عليها عناصر المنهج أو مكوناته .

وكما أن هناك علاقة وثيقة بين الفكر التربوى والأسس التى يقوم عليها المنهج هناك صلة مباشرة ووثيقة أيضاً بين أسس المنهج وتنظيمه ، مما ينعكس بصورة مباشرة على عناصر المنهج الدراسى ، ولذلك فإن هذين الجانبين سيتم بحثهما بشىء من التفصيل فى الفصول التالية .

* * *

مراجع الباب الأول

(1) Ausubel D. P. , Educational Psycology , A cognitive view , (New York , Hotl , Rinehart & Winston , 1968) .

(2) Bantock G. H. , Culture , Industrialization and Education (London , Routledge & Kegan Paul , 1968) .

(3) Bruner J. S . , The Relevance of Education . (New York , Allen & Unwin , 1972) .

(4) Cosin B. R. et al , School and Society , (London , Routledge and Kegan Paul , 1971) .

(5) Elliott J. , Adelman , C. , " Teacher Education for curriculum reform " British Journal for Teacher Education , Vol. 1 , No. 1 , 1975) .

(6) Golby M. , Greenwald , J. , West. R. (Eds.) Curriculum Design . , (London , Croom Helm in association with the open university , 1975) .

(7) Harris A. , Lawn , M. , Prescott , W. , (Eds.) Curriculum Innovation , (London , Croom Helm in association with the open university , 1975) .

(8) Jenkins D. , Shipman , M. D., Curriculum : An Introduction, (Yorkshire , G. A. pinder & son , 1975) .

(9) Kelly A. V. The Curriculum , Theory and practice , (London, Harper & Row , publishers , 1977) .

(10) Lawn M. , Barton , L. , (Eds.) , Rethinking Curriculum Studies , (New York , John Wiely and Sons , 1981) .

(11) Lawton D. and others , Theory and practice of Curriculum Studies , (London , Routledge & Kegan Paul , 1978).

(12) Peters R. S. , (Ed.) Philosophy of Education , (Oxford, Oxford University , 1975) .

(13) Shipman M. D. , Bolam , D. Dekins , D. R. , Inside a Curriculum Project , (London , Methuen & Co. , 1974) .

(14) Socket Designing the curriculum , (Yorkshire, G. A. H., Pinder & Son , 1976) .

(15) Stenhouse L. , An introduction to Curriculum research and Development, (London, Heineman , 1975) .

(16) Tawney D. , Curriculum Evaluation Today : Trends and Implications , (London , Schools council Macmillan , 1976) .

(17) Taylor P. H. , Richards , C. , An introduction to Curriculum Studies , (Oxford , NFER Publishing Company , 1979) .

(18) Wiseman S. , Pigeon , D. , Curriculum Evaluation , (Oxford , NFER Publishing Company , 1970) .

الباب الثانى

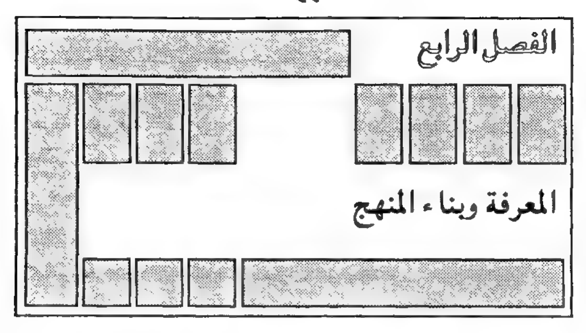
أساسيات بناء المنهج

الفصل الرابع : المعرفة وبناء المجتمع

الفصل الخامس : المجتمع وبناء المنهج

الفصل السادس : المتعلم وبناء المنهج

الفصل السابع : التطور العلمى وبناء المنهج



يعتمد المنهج المدرسى على العديد من الأبعاد ، ومن بين تلك الأبعاد المعرفة ، فالنظرة إليها من حيث بنائها وأسلوب تنظيمها ووظيفتها تمثل ضغوطاً بدرجات متفاوتة على كيفية النظر إلى المنهج فى كليته وتؤثر بالتالى على كافة الإجراءات والعمليات التى يتضمنها العمل فى تخطيط المناهج وبنائها وتطويرها .

ولذلك فإن هذا الفصل سيبحث فى المعرفة والبنية المعرفية من حيث هى عامل مؤثر فى هذا المجال وذلك لبيان تأثير اختلاف النظرة إليها على نوعية المناهج الدراسية .

ولعله قد تبين من الباب الأول أن هناك وجهتى نظر أساسيتين فيما يتعلق بالمعرفة ، فهناك الفكر التربوى التقليدى وهناك الفكر التربوى التقدمى ، وكل منهما يختلف عن الآخر فى النظر إلى المعرفة ومكانتها فى العملية التربوية ، فالفكر التقليدى ينظر إلى المعرفة باعتبارها هدفاً فى حد ذاتها ، ومن ثم تكرس كافة الجهود والإمكانات للسعى وراء تحقيق هذا الهدف ، ولذلك جاءات المعرفة محوراً للمناهج الدراسية التى نظر إليها باعتبارها وسيلة لنقل الصغار من عالمهم المحدود إلى عالم الكبار ، بينما تنظر التربية التقدمية إلى المعرفة باعتبارها جزءاً مكملاً لحياة الفرد فضلا عن أنها أداة للإعداد لحياة الكبار ، ولذلك نجد أن أصحاب هذا الفكر يولون اهتماماً خاصاً بالخبرات التى تتاح للفرد لجعله واعياً بمجريات الأمور من حوله قادراً

على ممارسة دور فعال فيها ، وهم من خلال ذلك ينظرون إلى قدرة الفرد على إعمال الفكر والابتكار باعتباره أمراً لا غنى عنه ولا ينبغى أن تهمله أو تتجاهله عملية التربية ، بل وهناك أيضاً من يؤكد على مسألة وحدة المعرفة ، بمعنى أن عملية التربية يجب أن تهيىء للفرد من الخبرات ما يجعله أن يدرك الصورة الكلية للمعرفة فى وحدتها وتكاملها .

ولعلنا فى حاجة فى هذا المجال إلى نظرة تحليلية أكثر عمقاً لندرك الفروق الأساسية بين الاتجاهين وخاصة فيما يتعلق بقضية المعرفة :

إن محور التربية التقليدية هو المادة (Subject Centered) وتسعى إلى إكساب الفرد بعض المهارات التى تعتبرها أساسية ، ولذلك تهتم بعملية التعليم من خلال التدريس حيث تقدم المعلومات ، وهنا على الفرد أن يكون مطيعاً للأوامر التى توجه إليه ، قادراً على التكيف فى أقواله وأفعاله مع فكر الآخرين ممتثلا وخاضعاً للسلطات التربوية .

أما التربية التقدمية فمحورها هو المتعلم (Child Centered) وتسعى إلى مرور الفرد فى خبرات لكى يكون قادراً على الاكتشاف ، أى الوصول إلى المعرفة عن طريق السعى ورائها ، وهذا يتطلب قدرة على الابتكار ودرجة عالية من الوعى مما يتطلب إتاحة قدر كبير من الحرية فى المواقف التعليمية للفرد .

وبناء على ذلك فإن أسلوب تقويم التعلم يختلف فى الجانبين ، فهو فى الجانب الأول يتم من خلال ما يعده المعلم من اختبارات أو ما يتم إعداده من الامتحانات العامة وما يصاحبها من سباق أو تنافس ، أما فى الجانب الثانى فهو يتم من خلال التقويم الذاتى وإدراك الفرد لنواحى القصور فى أدائه والسعى إلى تطويرها أو تحسينها .

وقد حاول سكلبك (Skilbeck) سنة ١٩٦٩ أن يقارن بين هذين النموذجين من زوايا أخرى ، فذكر أنه بينما تعمل التربية التقليدية فى إطار مستويات معينة ومحددة ويعرضها المجتمع تعمل التربية التقدمية فى إطار المستويات الخاصة بكل

فرد ، وبينما تنظر التربية التقليدية إلى الترتيب المنطقى للمعرفة على أساس أنه جوهر العملية التربوية تنظر التربية التقدمية إلى الأسلوب الخاص بكل فرد والذى يتبعه فى سعيه للتعلم على أنه هدفها .

كما يشير سكلبك أيضاً إلى فروق أخرى بين الاتجاهين فالأول يؤكد النمطية والتفوق بينما يؤكد الثانى على الفردية ومجالات عديدة للتفوق ، وبالإضافة إلى ذلك يشير إلى أن الاتجاه الأول وإن كان يولى اهتماماً خاصاً بالجانب العقلى ونقل الثقافة فإن الجانب الثانى يعتمد أساساً على تعلم الفرد من المتاح له من الخبرات وتحرره من أى قواعد تعوق من حركته ، وإذا كان الاتجاه الأول يعتبر وظيفته الأساسية هى نقل الثقافة فإن هذا يؤدى إلى منهج واحد متراص فى علاقات منطقية . وإذا كان الاتجاه الثانى يؤمن بضرورة الاهتمام بالثقافات الفرعية فإن هذا يعنى مناهج متعددة تكون أكثر إتساقاً مع واقع الحياة التى يعيشها الأفراد . وبذلك قد يبدو أنه ليس من اليسير على المعلم أن يسير وفق أسس أحد الاتجاهين وخاصة فيما يتعلق بالمعرفة ، أى أنه يمكن القول أن العديد من جوانب كلا الاتجاهين قد يتوافر فى الموقف الواحد ، ومع ذلك فإن الالتزم بوجهة نظر أو أخرى تجاه المعرفة ووظيفتها يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الفلسفة التربوية التى يلتزم بها التربويون فى المجتمع .

وقد حاول هيرست (Hirist) سنة ١٩٧٠ أن يلقى مزيداً من الضوء على العلاقة بين المعرفة بضغوطها المختلفة على المناهج الدراسية فى كتابه (The logic of Education) فأكد أن هناك سبعة مجالات أساسية للمعرفة يجب أن تشتمل عليها المناهج الدراسية هى الرياضيات والعلوم والمعرفة المتعلقة بالأحكام الخلقية والخبرات الجمالية والدينية والفلسفية ، والمعرفة المتعلقة بأحوال الفرد والظروف المحيطة به والأحوال والظروف المحيطة بالآخرين .

وقد أكد هيرست أن جميع المفاهيم تنتمى إلى هذه المجالات وأنه ينبغى التمييز فى هذا المجال بين مجالين أساسيين هما : مجال التربية العامة والتربية التخصصية ، حيث أنه ليس من المعقول أن نحاول تربية الفرد من خلال مروره بخبرات فى هذه المجالات كلها بغض النظر عن المستوى المطلوب من التربية . وبذلك فقد حاول هيرست

أن يبرز العلاقة بين الأهداف التربوية وأشكال المعرفة التى يتم إتاحتها للفرد ومستوياتها ، ومعنى هذا أن المجالات المعرفية التى يتم اختيارها ومستوياتها لا ينبغى أن يتم إلا فى ضوء ما يحدد من أهداف للمناهج الدراسية .

وقد أشار هيرست أيضاً إلى أن الأسلوب المثالى فى تنظيم المعرفة التى يتم اختيارها هو الأسلوب المتبع فى المناهج التى تتخذ من المادة محوراً لها وليس على شكل مشروعات أو محاور للدراسة مثلا ، وهو يرى أن يتم التنظيم فى صورة منفصلة ، فيكون هناك مناهج جغرافيا أو رياضيات ، أو علوم ، أو لغة أو غيرها ، ومع هذا فإنه لا ينبغى أن نصف هيرست بأنه يمثل الفكر التقليدى فى التربية ، إذ أنه فى نظريته يدعو إلى الاستناد إلى الخبرة فى عملية التربية ، الأمر الذى يتطلب دراسة واعية وتخطيطاً جيداً لمحتوى المناهج الدراسية من مختلف الجوانب المعرفية التى حددها ، فهو حينما أشار إلى هذه المجالات السبعة لم يكن يقصد وضع المعارف فى صور منطقية فقط وانما قصد الدعوة إلى مراجعة المناهج فى إطار هذه المجالات مع وضع مسألة الخبرة موضع الاعتبار فى عملية التربية .

وقد تعرضت تشارلى جيمس (Charity James) فى كتابها (Young lives at stake) لموضع المعرفة وعلاقتها بتخطيط المناهج وبنائها على نحو تحليلى فحاولت أن تبين العلاقة بين أهداف المناهج الدراسية وأشكال المعرفة التى يتم اختيارها وتقديمها إلى التلاميذ، وهى تعتبر أن المناهج التى تعتمد على أهداف محددة لإختيار أشكال معينة من المعرفة هى مناهج من النوع المغلق Closed Curriculum ، إذ أن هذا الأمر يقوم على النظرة الجزئية إلى المتعلم ، وقد حاولت بذلك أن تضع تصوراً خاصاً لما أطلقت عليه المنهج المفتوح والذى يجب أن يكون أقل اعتماداً على المعرفة كغاية فى حد ذاتها وأن يعنى بصورة أكثر فعالية بمسألة بناء الإتجاهات والقيم وخبرات المتعلم وأن يعتمد على الكشف والحوار أكثر من الاعتماد على عملية التدريس التقليدية بما تشمله من سلبية وطاعة من جانب المتعلم ، وأن يعتمد أيضاً على نشاط المتعلم وإيجابيته ومساعدته على أن يحيا حياته الحاضرة أكثر من إعداده لحياة الكبار فى المستقبل . ولقد أقامت تشارلى جيمس معارضتها للمناهج التى تقوم على أساس

أختيار أشكال ثابتة من المعرفة على أساس نقدها لفكر العديد من التربويين الذين نادوا باستخدام الأهداف فى أختيار المعارف التى تقدم إلى التلاميذ .. وكان معظم تشككها فى هذا الاتجاه موجهاً نحو فكر بلوم (Bloom) وغيره من التربويين الذين يتبعون هذا الفكر ، وقد تساءلت تشارتى فى هذا الشأن حول مدى إمكانية تقويم العمليات العقلية التى يقوم بها المتعلم عند مستوى التركيب مثلا ، وهى إذ تقدم هذا الفكر إنما تحاول أن تؤكد على أننا ننظر إلى المتعلم من خلال ما نحدده نحن من الأهداف وليس من خلال ما تتميز به طبيعته من الشمول والكلية . على أن الأمر المؤكد هنا هو أنه وإن كانت ترفض فكرة النظر إلى المتعلم على نحو جزئى إلا أنها تؤكد على ضرورة الاهتمام بمسألة اختيار الأشكال المناسبة للمعرفة وأسلوب تقديمها إلى المتعلم .

ولعلنا نستطيع القول فى هذا المجال أن أى خلاف بين التربويين حول قضية المعرفة وعلاقتها كقوة مؤثرة فى عمليات بناء المناهج وتطويرها يرجع بداية إلى نوع الفكر التربوى الذى يؤمنون به ، وهو الأمر الذى ينعكس على أسلوب تفكيرهم وما يسفر عنه عن مقترحات بشأن هذه العمليات . ويلاحظ أن ما قد يبدو من خلافات فى هذا الشأن يرجع إلى طبيعة النظرة المختلفة إلى المعرفة ، فنظرة المعنيين بالتربية العامة تختلف عن نظرة المعنيين بأمر التدريب الفنى أو الصناعى ، وتختلف أيضاً عن نظرة المختصين فى مجال العلوم الإنسانية ، ولعل ما يثار من جدل إزاء هذا الأمر يعد من الأسباب الرئيسية التى أدت - ولاتزال - إلى إختلاف نوعيات المناهج الدراسية وبالتالى إلى إثارة المشكلات المتعلقة باختيار أشكال المعرفة المختلفة وأساليب تنظيمها .

ويرجع كثير من الخلاف حول هذا الأمر أيضاً إلى أن قضايا المعرفة ذات شقين ، فالبحث فيها قد يكون من حيث طبيعتها وأبعادها ومكوناتها وهذا الأمر يعنى به الفلاسفة عادة ، أما ما يثار من تساؤلات حول ما يختار منها فى إطار عملية التربية يعنى به التربويون وخاصة فى مجال تخطيط المناهج ، ومع ذلك فالصلة وثيقة بين الجانبين حيث أن التربويين ينظرون عادة إلى فكر الفلاسفة والمتعلق بهذا الأمر ، بل

ويتأثرون به بصورة مباشرة فى تصوراتهم عن المناهج وسبل تخطيطها وخاصة فيما يتعلق بقدر المعارف المختارة وأشكالها .

وقد نظر البعض إلى المعارف كقوة مؤثرة فى بناء المناهج وتطويرها على أعتبار أنها كل منظم فى بناء معين ، ولذلك يرون أن بنية كل علم من العلوم يجب أن يكون محور المناهج الدراسية حتى يدرك المتعلم الصورة الكلية للعلم والعلاقات الطولية والعرضية بين مكوناته من المفاهيم والتعميمات والمبادىء والقوانين ، ومع ذلك فقد تعرض هذا الاتجاه للنقد والذى يتمثل فى أنه ليس من وظيفة المدرسة أن تعد المتخصصين فى المجالات العلمية المختلفة وهو الأمر الذى تعنى به المستويات المتقدمة من التخصص ، ومن ثم يرى من يوجهون هذا النقد أن المناهج التى تعبر عن هذا الاتجاه تعد عودة إلى المناهج التى تتخذ من المادة الدراسية محوراً لها ، الأمر الذى ينطوى إلى حد كبير على تركيز أكثر من اللازم على المادة كغاية فى حد ذاتها وتجاهل لطبيعة المتعلم وإمكاناته واهتماماته وخبراته السابقة .

ويعد برونر (Bruner) من أبرز من أهتموا بهذا الاتجاه ، وهو يرى أن تقديم التلاميذ إلى بنى مختلفة فى مجالات علمية يعنى تقديمهم إلى مجموعات من المبادىء العلمية التى يقوم عليها كل علم والتى يقدم كل منها إسهامه فى الحياة ، وهو يرى أن دراسة هذه البنى يتطلب دراسة تقوم على التحليل والتبسيط والتعمق حتى يستطيع المتعلم أن يتقدم تدريجياً نحو الصورة الكلية لبنية كل مجال من المجالات المعرفية . وقد ترتب على هذا الفكر أن ظهرت فكرة المناهج الحلزونية (Spiral Curriculum).

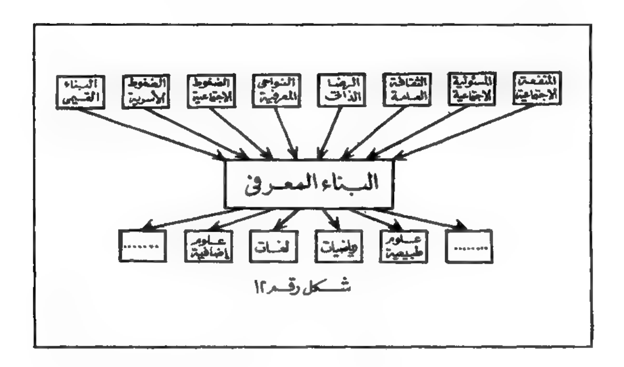
ومع ذلك فإن مثل هذا الفكر يصعب الإفادة منه فى بعض المجالات المعرفية حيث يصعب فى كثير من الأحوال وضع نظم بنائية للعلم وبالتالى يصعب بناء مناهج من هذا النوع ، أى أنه على الرغم من إمكانية بناء مناهج فى مجالات مثل الرياضيات والعلوم من هذا النوع إلا أنه يصعب ذلك فى مجالات أخرى مثل التاريخ أو الفلسفة أو اللغة أو غير ذلك من المعارف فى مجال الإنسانيات ، الشىء المؤكد فى هذا المجال هو أن المعارف هامة وأساسية فى كافة العمليات المتعلقة بالمناهج الدراسية ، فهى حيوية فى مجال تربية الفرد ، فهو يعرف الكثير خلال مختلف المراحل العمرية ، وهو

فى حاجة دائماً إلى الاستزادة من مختلف المجالات المعرفية ، ولكن اعتبار المعرفة محوراً للمناهج الدراسية لا يزال أمراً مشكوكاً فى قيمته التربوية ، حيث أن الفرد وإن كان يتعلم الكثير من خارج المؤسسات التعليمية ومن داخلها إلا أن هذه المعارف على أختلاف مصادرها لا تكفى وحدها لتربيته تربية متكاملة ، فهو فى حاجة إلى تقدم المعارف أو تقديمه إليها فى صور عديدة يمكن من خلالها أن يتعلم مختلف النواحى المعرفية التى تؤثر فى بناء خريطة خاصة بكل فرد من المفاهيم والاتجاهات والمهارات والاهتمامات وغير ذلك من جوانب التعلم ، إن هذا الأمر يقتضى أن تكون المعارف المختارة لها من قوة التأثير ما يترك بصماته على فكر الفرد وبنائه من الداخل ، ولعل المشكلة الرئيسية التى تترتب على استخدام مناهج تجعل من المعارف محوراً لهذه الكميات الهائلة من المعارف التى تقدم إلى التلاميذ بشكل أو آخر لا يتعلم المرء من خلالها سبل البحث والتفكير السليم ، هذا كما أنها تفشل فى معظم الأحيان فى تكوين مفاهيم علمية معينة لدى التلاميذ أو حتى تنمية بعض ما يتوافر لديهم من المفاهيم العلمية السليمة وبالإضافة إلى ذلك يلاحظ أنها لا تؤدى إلى إكتساب المتعلم المهارات الأساسية التى تتطلبها مواصلة الدراسة والتعلم .

وبذلك فإن المشكلة التى نحن بصددها هى : هل نعلم الفرد أى قدر من المعارف على افتراض أن هذه المعارف هى وسيلتنا لتربيته ، أم أنه من الأفضل أن تكون المعرفة سبيلا لتربية الفرد على نحو يساعده على حب المعرفة والاهتمام بتحصيلها والبحث فيها مستخدماً المهارات التى يستخدمها المتخصصون ؟؟

إن الإجابة على هذا الأمر تتطلب بداية أن نجيب على سؤال آخر هو : ما العوامل التى يجب أن تختار فى ضوء منها المعارف التى يجب أن تحتويها المناهج الدراسية ؟ حيث أنه لوحظ أن ما يقع عليه الاختيار من المعارف المختلفة يحدده

الكبار دون وضوح خط فكرى معين . ولذلك فإنه يمكن القول أن هذا الاختيار يجب أن يكون مستنداً إلى معايير الآتية : والتى يبينها الشكل رقم (١٢) .



شكل رقم ١٢

١ - المنفعة الاجتماعية :

إن المجتمع - أى مجتمع - يحتاج إلى مواطن قادر على أن يكون له دور فى إحداث التطور ، وهو لا يستطيع أن يقوم بهذا الدور إلا إذا تعلم واكتسب من الخبرات المناسبة التى تمكنه من ممارسة هذا الدور . ولما كانت المجتمعات الحديثة قد اتخذت من المعلم سبيلا ليحاتها ولتطوير حاضرها ، فإنه من الضرورة بمكان أن تتضمن المناهج دراسة فى مجال العلوم الطبيعية والرياضيات حتى يستعد الفرد للحياة فى عالم تكنولوجى معقد ، وإن كان هذا لا يعنى مجرد تقديم معارف من هذا المجال أو ذاك - ولكن لابد أن ذلك فى إطار فهم كامل لمعنى الخبرة المربية التى تنتج سلوكاً مرغوباً فيه .

٢ - المسئولية الإجتماعية :

إن الحياة المعاصرة تتميز باتجاها نحو الديمقراطية بشكل واضح ، وبالتالى فهذه النوعية من الحياة تحتاج مواطناً قادراً على ممارسة دور فعال فى هذا الشأن ، الأمر الذى يتطلب درجة كبيرة من الوعى الإجتماعى والسياسى ليدرك طبيعة ما يعترى الحياة من صراعات ووجهات نظر وأيديولو جيات متنوعة . إن مثل هذا المناخ الذى يعيش فيه الفرد يتطلب أن تحتوى المناهج على دراسة قدر من المعارف من السياسة والإجتماع وعلم النفس الإجتماعى ، وحتى فى إطار هذه المجالات التى تعد نظرية يبقى أمر المهارات المعرفية أمراً مهماً وجديراً بالاهتمام فى إطار الفهم الكامل لأبعاد الخبرة المربية وضوابطها .

٣ - الثقافة العامة :

لقد كانت دراسة التاريخ فى الماضى تستهدف المحافظة على التراث الذى تركه الأسلاف عن طريق نقله إلى الأجيال الجديدة ، ومن خلال ذلك كان يتم تحقيق ما يطلق عليه الوحدة الإجتماعية بين الأفراد . ولا شك أن الفرد يحتاج من خلال تربيته إلى قدر من الثقافة العامة على الأقل ليحافظ على ما قدمه الأسلاف من قيم وتقاليد أصيلة تميز المجتمع الواحد عن غيره من المجتمعات الأخرى . ولذلك فإن دراسة التاريخ تعد على درجة كبيرة من الأهمية ، ومن ثم لا ينبغى أن تغفلها المناهج الدراسية على كافة المستويات ، إذا أنه من المتوقع أن ينظر إلى هذا المجال من مجالات المعرفة بإعتباره مدخلا أو وسيلة لبناء فكر الفرد وتكوين إتجاهات موجبة تدعم مسارات التفكير العلمى ، على إعتبار أن هذا الهدف هو هدف واسع وشامل ترمى إليه كافة المناهج الدراسية بغض النظر عن نوعية المادة المتضمنة فى كل منها .

٤ - الرضا الذاتى :

تختلف الحاجات والاهتمامات من فرد إلى آخر ، وذلك نتيجة لخبراته السابقة ونوعية البيئة التى ربى فيها ، ومن ثم فإن كل فرد فى حاجة إلى معارف وأنشطة يستطيع من خلالها أن يشبع حاجاته واهتماماته ، ولذلك فإن المناهج الدراسية لا ينبغى أن تغفل الاهتمام بأمر المجالات الجمالية والفنية والرياضية ، بل إن البعض يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك فيشير إليها كمجالات إجبارية بالنسبة لجميع المتعلمين ، ولعلنا هنا أحوج ما نكون إلى دراسات مسحية يتم من خلالها التعرف على إهتمامات وحاجات التلاميذ حتى تأتى محتويات المناهج متسعة ولو بدرجة ما مع تلك الاهتمامات والحاجات .

٥ - تنمية النواحى المعرفية :

على الرغم من أن المجالات المعرفية السابقة لها دورها - بل ويجب أن يكون لها دورها فى تنمية المهارات العقلية لدى الفرد ، إلا أن هناك من المجالات ربما لا يستطيع معظم الأفراد دراستها ، ومع ذلك فإن هذه المجالات بما تحتويه من أساليب للبحث والدراسة يمكن من خلالها أن تزيد من فعالية المهارات العقلية من خلال ما تتيحه للفرد من ممارسة عمليات الإستنتاج والتفسير والبحث عن الأدلة والمقارنة وغير ذلك من المهارات التى لا يمكن الاستغناء عنها فى العصر الحاضر ، ومن ثم فإن الأمر الهام هو أن تكون تنمية العمليات المعرفية هى جوهر الجهد المبذول ، وبالتالى تكون المواد الدراسية مهما كان نوعها وسائل مساعدة .

٦ - الضغوط الإجتماعية :

هناك الكثير من الضغوط الإجتماعية التى تفرض دراسة مجال أو آخر من المجالات المعرفية ، فسوق العمل والإنتاج دائماً يحتاج إلى معارف جديدة يتمكن منها الخريجون فضلا عما يحتاجه من مهارات جديدة كلما تطور العلم وتطبيقاته فى مختلف المجالات ، هذا فضلا عن أن هناك العديد من الضغوط التى يفرضها كل فكر

أو اتجاه جديد يأخذ به المجتمع ، وبالتالى فإن المناهج الدراسية لابد أن تستجيب لكل هذه الأمور حيث أنها مناهج دراسية تعد مواطنين للعمل فى مجتمع معين وليس فى أى مجتمع من المجتمعات ، وبالتالى فهى وسيلة لتربية مواطن قدر له أن يعيش ويعمل وينتج فى هذا المجتمع ، ولذلك فلابد أن تواكب المناهج الدراسية حركة المجتمع بكل ما تحتويها من متطلبات وأن تكون قادرة على إعداد مواطن لديه الكفايات اللازمة ليكون قادراً على المشاركة فى إحداث التطوير فى المجتمع .

٧ - الضغوط الأسرية :

أن المدرسة كمؤسسة تربوية تتعرض الآن بكل مشتملاتها لنقد شديد ، بل وهناك اتجاه إلى محاسبة المشتغلين بالعمل التربوى على منتج العملية التربوية كما يظهر فى كفايات الأبناء ، إن هذا الاتجاه يمثل دعوة حقيقية لمعرفة آمال الأسرة التى ترجو تحقيقها فى أبنائها ، ولذلك فإن المناهج الدراسية من حيث هى جوهر العمل التربوى يجب أن تستجيب لهذا الأمر .

٨ - البناء القيمى :

لكل مجتمع قيمه التى يتمسك بها ويرجو أن تستمر وتنمو لدى الأبناء ، بل وهناك أيضاً العديد من القيم غير المرغوب فيها والتى تنتقل إلى المجتمع من خارجه ، ومن ثم تبدو غريبة وربما لا يقبلها المجتمع بل ويرجو هدمها وزوالها . ولذلك فإن المناهج الدراسية بقدر ما تتيحه من مجالات معرفية تعزز المرغوب من القيم وتمحو القيم غير المرغوبة بقدر ما يمكن الحكم على مدى نجاحها أو فشلها .

ويلاحظ من دراسة الأسس السابقة أنها ليست واحدة فى كل المجتمعات وأنها ليست واحدة من حيث مضمونها فى كل زمان . ولذلك تأتى المناهج مختلفة من حيث محتواها من المجالات المعرفية ، فلكلٍ نظرته إلى معنى المنفعة الإجتماعية

ومضمونها ، ولكل تصوره الخاص لجوانب المسئولية الإجتماعية ومكوناتها ، كما أن هناك خلافات جوهرية بين الثقافات المختلفة وبين حاجات واهتمامات الأفراد ، هذا فضلا عن أن كل فكر تربوى ينظر إلى طبيعة العمليات المعرفية من منظور خاص ، وبالتالى تختلف نوعية المعرفة التى تقع عليها الاختيار ، وتختلف نوعية الضغوط الإجتماعية والأسرية من حيث قوتها وفعاليتها ، وكذلك الأمر بالنسبة لخريطة القيم التى تختلف من مجتمع إلى آخر بل ومن وقت إلى آخر .

إن كل هذه الأمور تعمل فى كل مركب وتؤدى فى النهاية إلى مناهج دراسية ذات مضمون معرفى معين يختلف من مكان إلى آخر .

ومن هنا يمكن القول أن ما يجرى فى بعض البلدان من نقل أو استعارة لمناهج دول أخرى متقدمة يعد أمراً على درجة كبيرة من الخطورة ، بل ويعد أمراً غير مقبول من الناحية العملية ، إذ أن ما تحتويه المناهج الدراسية لدولة ما هو انعكاس لهذه الأبعاد التى سبق تقديمها ، ومن ثم فإن هذا النقل أو الاستعارة ينطوى على إغفال للسمات المميزة للناقل كما يدل على عدم إدراك للمجال العام الذى يعمل فيه المنهج ومن أجله .

وبناء على ذلك فإن المشكلة التى سبق طرحها والمتعلقة بأمر المعرفة والقدر المختار منها ووظيفته تمثل قضية أساسية أمام المعنيين بأمر بناء المناهج ، إذ أن المعرفة وإن كانت أساسية ولازمة فى عملية التربية إلا أنه لا يمكن اعتبارها وسيلة جيدة لإنجاز عملية التربية على النحو المطلوب ، فهى وإن كانت لازمة لبناء المفاهيم وتنميتها وبناء الاتجاهات والقيم والمهارات وغير ذلك من جوانب التعلم إلا أنها لا تكفى وحدها لتحقيق ذلك ، إذ أن النجاح فى هذا الشأن يعتمد أساساً على النظر إلى المعارف مهما كان شكلها أو تنظيمها أو نوعها كوسيلة لبناء الإنسان من كل النواحى ، ومثال ذلك أننا لو أردنا أن يكون المواطن قادراً على سلوك سلوكاً ديمقراطياً فإن هذا يعنى أننا فى حاجة إلى معارف حول مفهوم الديمقراطية كما يراه المجتمع ويرضى عنه ، وتحديد جوانب هذا المفهوم وما يتعلق به من حقائق ومعارف ومفاهيم فرعية تنتمى إليه ، ومن خلال ما سبق أن قدمناه حول طبيعة الخبرة وشروطها يمكن أن يتم تناول مثل هذه الأمور

تحقيقاً لهذا الهدف ، بمعنى أن مثل هذه المعارف إذا لم تقدم فى (مواقف خبرية) يمارس فيها الفرد كافة الإجراءات المتعلقة بهذا المفهوم ، وإذا لم تتح له الفرص للحياة فى مواقف حية يلمس فيها طبيعة المفهوم وأبعاده وما يتعلق به من إجراءات وممارسات فإن المعرفة المتاحة لا تؤدى فى الغالب إلى ما نرجو تحقيقه فى هذا الشأن ، وكذلك بالنسبة لأى مهارة فإذا أردنا أن نعلم تلميذاً إحدى مهارات السباحة مثلا ، فإنه من الضرورة بمكان أن نقدم له من المعارف والحقائق المتعلقة بهذا الأمر دون أن نقف عند هذا الحد ، إذ لا بد من أن يستتبع ذلك بمواقف خبرة يطبق فيها التلميذ ما عرفه من معلومات وحقائق متعلقة بهذه المهارة ، وإلا سيقف الأمر عند مجرد معرفة ما قدم له منها دون إتقان لهذه المهارة ، وكذلك الأمر بالنسبة للمعارف وثيقة الصلة بتنمية اهتمامات وميول الفرد واتجاهاته وقيمه وعاداته ونواحى التذوق ومجالات وأوجه التقدير .

ولعلنا قد أدركنا من خلال استعراض الجوانب الأساسية للفكر التربوى أن التربية التقدمية والمعاصرة تجعل من المتعلم محور العملية التربوية بل إن بعض المفكرين فى مجال المناهج مثل روبنسون (Robinson) سنة ١٩٦٩ وفرير (Freire) سنة ١٩٧١ قد ذهبوا إلى أبعد من ذلك فاعتبروا الموقف التعليمى محوراً للعملية التربوية ، ولقد حاول أصحاب هذا الاتجاه أن يشيروا إلى نواحى القصور فى المناهج التى تتخذ من المادة الدراسية محوراً لها وتلك التى تتخذ من المتعلم محوراً لها ، على اعتبار أن النوعية الأولى تولى معظم الاهتمام إلى المعرفة ، وأن الثانية تتخذ من المتعلم قائداً ومحركاً للمواقف التعليمية ، ومن ثم تأتى المعرفة فى النوعية الأولى فى المقدمة وتأتى المعرفة فى النوعية الثانية تابعة لحاجات المتعلم وإهتماماته ، وفى الحالتين - كما يرى أصحاب هذا الاتجاه - تجاهل لنواح عديدة لا ينبغى تجاهلها ، ولذلك يعتبرن أن الموقف التعليمى المخطط والذى تتم إدارته بكفاءة واقتدار كفيل بأن يكون متوازناً من حيث اهتمامه بالمعارف وإهتماماته بالطفل من كافة النواحى التى يجد الاهتمام بها .

ولعل ما يزيد من مشكلة البنى المعرفية وعلاقتها بالمناهج الدراسية ، أن

المعارف متزايدة بشكل ملحوظ وبصورة لم تعهدها البشرية من قبل ، ولقد كان الأمر يسيراً حينما كانت ثقافة المجتمعات تتميز بالبساطة ، حيث كانت المدرسة تمارس دورها التقليدى فى نقلها من جيل إلى جيل عبر عقول التلاميذ ، ولكن مع تزايد المعرفة وما يصاحبها من تطورات عملية وتكنولوجية تتزايد الحاجة إلى التربية التخصصية ، ولذلك فإن المشكلة الرئيسية التى تواجه مخططى المناهج فى هذا الشأن هى ماذا يختار من بين ذلك الكم الهائل من المعارف ؟ وما يترك ؟ وما المبررات التى يمكن الاستناد إليها فى اختيار البعض وترك البعض الآخر ؟ الحقيقة أن هذه المشكلة لا تواجه مخططى المناهج فى عديد من البلدان المتقدمة ، ولذلك فإن مشروعات المناهج المستحدثة سواء التى أثبت التجريب صلاحيتها وجدواها أو تلك التى لا تزال موضع التجريب . قد اتبعت الإجراءات الآتية فى اختيار المعارف المناسبة لمختلف المناهج الدراسية :

١ - الدراسات المسحية :

والتى يتم من خلالها دراسة كافة العوامل ذات التأثير فى نوعية المعارف التى يجب اختيارها ، فتتم دراسة مختلف الجوانب سواء ما يتعلق منها بالمجتمع أو ما يتعلق منها بالمتعلم ، أو بالمعرفة ذاتها ، وتتم أيضاً دراسة المناهج السابقة وآراء المعلمين والمتعلمين حول محتواها من المعارف ، بل إن البعض يذهب إلى أبعد من هذا الحد فيقومون بتعرف مختلف الآراء ووجهات النظر التى تراه مؤسسات العمل والإنتاج بالإضافة إلى آراء أولياء الأمور وغيرهم ممن لهم صلة بالمناهج الدراسية ، ولعل هذا الأمر يبين للمعنيين بأمر تخطيط المنهج مراحل التطور السابقة والعوامل المسئولة عن تشكيل كل منهج فى ذاته ونواحى القوة والضعف فيه ، وبالتالى يصبحون فى موقف يعرفون فيه ما يجب دعمه وما ينبغى تلافيه فى مشروعات المناهج الجديدة . إن المعارف التى تشتمل عليها المناهج السابقة لا يجب النظر إليها باعتبارها شيئاً خاطئاً كلية ولذا يجب إلغاء ما سبق والإتيان بمعارف جديدة ، إن العيب ليس فى المعرفة ذاتها وإنما العيب فى مبررات الاختيار والتنظيم والمعالجة ، ولذلك فإن مثل هذه الدراسات

المسحية السابقة تجعل هناك نوعاً من وضوح الرؤية حينما نكون بصدد الاختيار من بين تراكمات معرفية معينة .

ولقد لوحظ أن هناك من المعارف التى تحتويها بضع المناهج الحالية كانت تحتويها مناهج دراسية منذ وقت طويل يرجع إلى سنة ١٩٠٩ ، سنة ١٩٣٦ ، الأمر الذى يؤكد ما سبق ذكره من أن المعارف بالرغم من قدمها فقد تكون مفيدة وذات تأثير فى تربية الفرد ، ومع ذلك فإن المعارف مهما كان نوعها فلا ينبغى النظر إليها باعتبارها قادرة على تحقيق كل ما نرجوه من أهداف ، وإنما تستطيع ذلك من خلال تكاملها مع كافة عناصر الموقف التعليمى .

٢ - آراء المعلمين :

لما كان المعلم هو المعنىّ بأمر تنفيذ المناهج الدراسية ، ولما كانت المعرفة إحدى وسائله فى هذا الأمر ، فإنه من الضرورة بمكان أن نتعرف آراءه ومقترحاته بشأن ما تحتوى المناهج من معارف مختلفة ، فإذا كان اختيار المعارف يتم فى معظم الأحوال فى غياب المعلم وأن ما يختاره الخبراء هو الذى يصلح لتعليم الصغار والذى يرون أفضليته على غيره مما لم يقع عليه الاختيار ، فإنه فى كثير من الأحيان يلاحظ أن المعلم حينما يقوم بتنفيذ المناهج وتناول ما تحتويه من معارف يكون متأثراً باتجاهاته نحو المادة وقيمه وثقافته الخاصة ومستوى ذكائه واهتماماته ، الأمر الذى ينعكس بشكل مباشر على أسلوب تناوله للمعارف ، ومن هنا يؤكد بعض المختصين فى مجال المناهج على أن المناهج التى تقدمها السلطات التربوية حينما يتناولها المعلم لا ينفذها كما يراها من قاموا بتخطيطها وإعدادها وإنما يقدمها فى قالب متأثر بخبراته ومكونات شخصيته ، ومن ثم فإن المناهج فى صورتها التنفيذية تصبح ذات شقين ، الشق الأول هو المناهج التى تقدمها السلطات التربوية وشق آخر هو عبارة عن مناهج فرعية لم يقصدها التربويون وأنما كانت انعكاساً للجوانب الخاصة بالمعلم ، وهو ما يطلق عليه مصطلح (Hidden Curriculum) بل ويرى البعض أن ناتج المنهج مختلف بالنسبة للتلاميذ ، بل إنه يختلف من تلميذ إلى آخر ، ومن ثم تختلف صورة المنهج مرة ثانية

عما خططه الخبراء فى المرحلة الأولى وهو ما يطلق عليه مصطلح المنهج المنجز أو المحقق ، وبناء على ذلك فإن المعلم كممارس لمهنة التربية يجب أن يكون له دوره الحيوى فى عمليات تخطيط المناهج ، فهو الذى يقوم بتنفيذه ، وهو صاحب خبرات غنية وله من التجارب والابتكارات ما يمكن الإفادة منها فى اختيار المعارف التى تحتويها المناهج ، هذا فضلا عن أنه يستطيع أن يضع قوائم تحتوى على عديد من المشكلات التى واجهت تلاميذه فى أثناء التدريس وخاصة تلك التى ترجع إلى نوعية المعارف المختارة ، وهو الأمر الذى لا يعرفه مخطط المنهج بوضوح ، وقد يتصور البعض أن خبرات مخططى المناهج تكفى فى هذا الشأن للإشارة إلى ما يمثل صعوبة أو مشكلة ليس أمراً ثابتاً وإنما هو متغير دائماً وخاصة أن المتعلم يتعرض فى هذا العصر لكثير من وسائط الثقافة مما ترتب عليه ارتفاع نسبى فى المستويات الثقافية للمتعلمين ، وبالتالى فإن ما كان يمثل صعوبة منذ سنوات ليس بالضرورة أن يكون كذلك فى الوقت الحاضر .

ولذلك فإن ما يتم تنفيذه فى الوقت الحاضر من مشروعات جديدة يعتمد أساساً على المعلم سواء فى المراحل الأولية أو فى المرحلة المتقدمة ، إدراكاً لدوره الفعال فى مدى نجاح العمل أو فشله ، فهو الذى يتفاعل مع تلاميذه فى الفصول المدرسية ويسعى جاهداً لتنفيذ المنهج ومساعدة تلاميذه على التقدم نحو أهدافه ، ومن هنا يكون دور المعلم على درجة كبيرة من الأهمية فى عمليات المنهج على أى مستوى .

٣ - آراء التلاميذ :

لما كانت المشروعات التى يتم إعدادها فى مجال المناهج تستهدف تقديم أفضل نوعية من المناهج الدراسية يمكن أن تؤدى إلى تربية النشء ، لذلك يجرى رصد دائم لإراء التلاميذ فيما يقدم لهم من المعارف من حيث مواطن الصعوبة أو الغموض ، وكذا من حيث مستويات السهولة ، وبذلك يسهل على مخططى المناهج المراجعة والتعديل ، هذا وتعتمد المشروعات دائماً على التجريب قبل التنفيذ على مدى واسع ، كما يتم إعداد المناهج فى صورتها الأولية مع بدائل متنوعة تقدم إلى مجموعات صغيرة من

التلاميذ ، ويتم تنفيذها ثم يتم استطلاع آراء التلاميذ كل حسب المنهج الذى أتيحت له فرصة دراسته ، وتستند فكرة البدائل هذه على ما يوجد بين التلاميذ من فروق عديدة من حيث إمكاناتهم وقدراتهم فضلا عما يوجد بينهم من اختلافات من الناحية الثقافية ، ومن ثم فإنه من الخطورة بمكان أن تقدم معارف ثابتة وواحدة بالنسبة للجميع ، الأمر الذى لا يتفق مع الواقع الذى يعيشه التلاميذ أو انتماءاتهم السابقة ، وتزداد حدة هذه المشكلات عادة فى المجتمعات التى يعيش بها أفراد من جنسيات وثقافات متباينة .

ومعنى ذلك أنه إذا كان المعلم قادراً على أن يحدد مواطن الضعف أو الصعوبة فى معارف المناهج الدراسية ، فإن هذا التحديد على الرغم من إمكانية الوثوق به والاستناد إليه فى عمليات مراجعة المناهج إلا أنه لا يمكن الاستغناء عن وجهات نظر التلاميذ ، حيث أنه ربما لا يستطيع المعلم أن يكشف عن العديد من نواحى الصعوبة من خلال ما يجرى بينه وبين تلاميذه من تفاعلات فى أثناء تنفيذ المنهج ، وبذلك لابد من أن تتاح الفرص المناسبة ليعبر كل تلميذ عن كيفية رؤيته للمنهج ، ولعله من الملاحظ أن مثل هذا الأسلوب لا يلقى أى اهتمام عند بناء أو تطوير المناهج الدراسية فى بلدان الوطن العربى ، ومن ثم تبنى المناهج فى ضوء تصورات مشكوك فى صحتها ، فتختار المعارف بقدر ونوع معين على اعتبار أن الكبار يعرفون ما يناسب التلاميذ وما لا يناسبهم ، هذا فضلا عن أن المعارف المختارة من نوع ما وبقدر ما هى معارف ثابتة للجميع ، وفى هذا افتراض خاطئ مؤداه أن الجميع يمثلون نمطاً ثابتاً جامد الأبعاد الأمر الذى أثبتت العديد من البحوث العلمية خطأه وبعده عن الواقع ، هذا فضلا عن أن ذلك يستند إلى مسلمة خاطئة وهى أن تعليم الجميع يجب أن يكون فى إطار واحد .

٤ - آراء الخبراء :

تعتبر آراء الخبراء فى غاية الأهمية بالنسبة لاختيار المعارف التى تحتويها المناهج الدراسية ، وذلك لأن الخبير لديه من الدراية بالمجال المعرفى الذى يطلب إليه المشاركة فى اختيار قدر منه لمناهج مرحلة عمرية معينة ، بل وهو يدرك الصورة الكلية للعلم الذى تخصص فيه وبنيته الداخلية والعلاقات البسيطة أو المعقدة التى توجد به ، ولذلك فإن الرجوع إلى الخبراء المتخصصين فى المجالات المعرفية وإن كان يعنى فى جانب منه الرجوع إلى من هم أكثر صلة واقتراباً وتعمقاً فى تلك المجالات لتعرف طبيعة المعارف فيها من حيث تركيباتها وعلاقاتها ، فإنه لا يوجد فى الغالب من يستطيع القول أنه قد تخصص فى مجال معرفى بقدر يسمح له بالإدلاء برأيه فى هذا الصدد إلى جانب الإدلاء برأيه فى أسلوب تنظيم تلك المعارف وتقديمها إلى التلاميذ ، إن مسألة اختيار المعارف عمل جماعى لا ينبغى أن ينفرد به شخص ما ، لأن المطلوب توافر خبرات متكاملة تجمع بين رأى خبير المادة وخبير التربية وخبير المناهج وغيرهم من أصحاب الرأى والخبرة فى كافة النواحى المتعلقة بالمنهج الدراسى والتى سنتعرض لها تفصيلا فى الفصول التالية ، ومثال ذلك لو تصدينا لمسئولية بناء منهج حلزونى لأحد الصفوف الدراسية ، فإن هذا يعنى بالدرجة الأولى أننا فى حاجة إلى خبير يحدد لنا بنية العلم فى شكل مفاهيم وتعميمات ومبادىء ، وهنا يأتى دور المتخصص فى مجال المناهج والذى يتمثل فى تحديد أى قدر من هذه الجوانب يجب اختياره وسبل تنظيمه وتدريسه ، وهذا الدور الذى يلعبه المتخصص فى ميدان المناهج يعبر فى أساسه عن وعى بالعديد من النواحى الإجتماعية والسيكولوجية المتعلقة بمبررات الاختيار والتنظيم على نحو أو آخر والتدريس بصورة أو أخرى ، ولعلنا لسنا فى حاجة إلى تأكيد أن هذه الإجراءات إنما هى عملية علمية من الدرجة الأولى لا مجال فيها إلى الإجتهاد أو ادعاء التمكن من كل هذه الخبرات اللازمة لاختيار المعارف التى تحتويها المناهج الدراسية فى كافة المستويات ومراحل التعليم .

٥ - آراء أولياء الأمور :

تشترك الأسرة مع المدرسة فى عملية تربية الأبناء ، بل إن الأساس فى عملية التربية هو الأسرة حيث يكتسب الطفل أولى خبراته بما تشمله من مفاهيم وعادات واتجاهات واهتمامات ، ومن ثم يأتى دور المدرسة فى المراجعة والتعديل مجرى هذه الأمور وإصلاح الخاطىء أو غير المرغوب منها ، وعلى ذلك فإن المسئولية مشتركة بل ويمكن القول أنه لا يستقيم دور الأسرة أو المدرسة فى غياب أى منهما ، أو إذا كان هناك تضارب بين الدورين ، ولذا فإن الأسرة بكل خلفياتها الثقافية وخبراتها السابقة واتجاهاتها وآمالها وتطلعاتها لديها ما تقوله فى شأن تربية أبنائها . وبناء على ذلك فإن أولياء الأمور كثيراً ما يعبرون عن اعترافهم أو عدم قولهم لكثير من المضامين المعرفية التى تقدم إلى أبنائهم فى المدرسة ، حيث أنهم يفكرون فى الغالب فى هذا الشأن مدفوعين بمعيار المنفعة وعلاقة هذه الأمور وجدواها بالنسبة لتربية الأبناء ، بل إن البعض يفكر فى تلك المضامين من خلال المقارنة بينها وبين ما سبق أن تعلموه هم فى مراحل تربيتهم فى الماضى ، ومهما كانت دوافع هذا التفكير أو ذلك الاعتراض فإن الأمر المؤكد هو أن أولياء الأمور يجب أن تستطلع آراءهم فى مضمون ما يجب أن يتعلمه الأبناء ، وذلك لا يعنى أن تشكل لجان المناهج بحيث يشارك فيها مجموعات من أولياء الأمور وإنما المقصود أن نتائج ما يجرى من استطلاع للآراء يجب أن تكون واردة طالما كان المعنيون بتخطيط المناهج بصدد اختيار قدر من المعارف للمناهج الدراسية المختلفة ، ولقد ذهبت بعض الدول إلى حد أبعد إزاء هذا الأمر حيث تتيح الفرص أمام أعداد قليلة من أولياء الأمور لحضور الجلسات التمهيدية التى تعقد لإصدار قرارات بصدد اختيار المعارف التى تحتويها المناهج الدراسية .

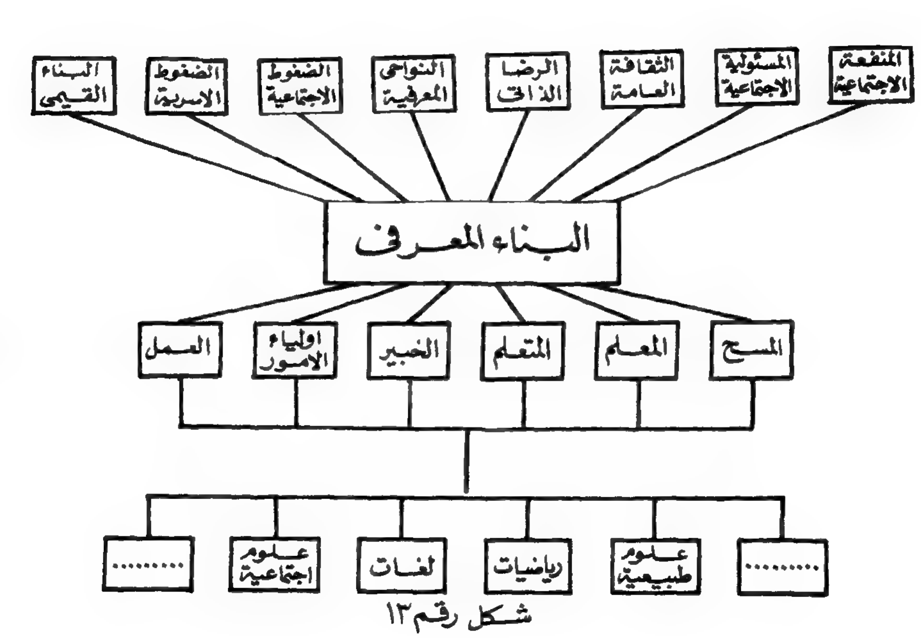
٦ - متطلبات قطاعات العمل والإنتاج :

تحتاج مختلف قطاعات العمل والإنتاج إلى قوى بشرية قادرة على ممارسة أدوار وتحمل مسئوليات تفرضها طبيعة كل عمل من الأعمال ، ولما كانت المدرسة وغيرها من المعاهد والجامعات بمختلف أنواعها هى مصدر تلك القوى البشرية فإنه يصبح من

الأهمية بمكان تعرف حاجات كافة قطاعات العمل والإنتاج . إن هذه المؤسسات لا تربى النشء فى فراغ أو للحياة فى فراغ وإنما تسعى لتربيتهم تمهيداً لأدوار اجتماعية فعالة .

ولذا فإن رصد تلك الحاجات يعد أمراً فى غاية الأهمية بالنسبة لاختيار المعارف الخاصة بالمناهج الدراسية ، وهذه الحاجات دائمة التغير ، إذا أن قطاعات العمل والإنتاج دائمة التغيير فى أساليبها نتيجة للتغيرات العلمية المستمرة ، مما يفرض نوعيات جديدة من الكفايات التى يجب أن يتمكن منها العاملون على كافة المستويات ، ولذلك فإنه إذا ما وضعت تلك الحاجات موضع الاعتبار فى اختيار المعارف فى مرحلة ما فإنه يجب أن تراجع هذه المعارف فى ضوء ما يستجد من دراسات حول الحاجات المتجددة لقطاعات العمل والإنتاج ، حيث أنه بدون الأخذ بهذا الاتجاه سيجد الخريج أن ما تعلمه بين جدران المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى ليس له وظيفة حقيقية فى مجال العمل ، وبالتالى تبدأ عملية تعلم جديدة منذ البداية ، أى منذ الالتحاق بالعمل ، وهكذا تنمو معارفه وكفاياته طالما يمارس ذلك العمل ، وبالتالى يمكن القول أن ما أتيح له من فرص تعليمية سابقة يعد فاقداً بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع ، فهو قد فقد سنوات طويلة من حياته دون إعداد يفى باحتياجات العمل الذى التحق به ، كما يفقد المجتمع الكثير من الموارد التى ترصد لتربية الأبناء دون عائد حقيقى على هذا المجتمع . ولذلك يلاحظ أن معظم البلدان المتقدمة تشرك ممثلين لمختلف قطاعات العمل والإنتاج فى عملية بناء المناهج الدراسية نتيجة لتزايد النقد حول ما تبذله المؤسسات التعليمية من جهد ونفقات فى تربية الأبناء ومردوده ، بل أن البعض كان أكثر تطرفاً فنادى بضرورة إغلاق المدارس لعدم وفائها بمتطلبات العمل والإنتاج . وبناء على ما سبق فإن اختيار المعارف المناسبة للمناهج يخضع لعدد من المعايير الأساسية والتى تفرض نفسها على المشاركين فى صناعة المنهج إذا جاز هذا التعبير والتى لا يستطيعون منها فكاكا .

والشكل التالى يبين العلاقة بين هذه المعايير والبناء المعرفى فى ذاته من ناحية وعلاقة البناء المعرفى بالإجراءات والعمليات التى تجرى فى سبيل الوصول إلى قرار من ناحية أخرى .


المنفعة الاجتماعية
المسئولية الاجتماعية
الثقافة العامة
الرضا الذاتى
النواحى المعرفية
الضغوط الاجتماعية
الضغوط الاسرية
البناء القيمى
البناء المعرفى
المسح
المعلم
المتعلم
الخبير
اولياء الامور
العمل
....
علوم طبيعية
رياضيات
لغات
علوم اجتماعية
....

شكل رقم ١٢

ويلاحظ على هذا الشكل وخاصة إذا ما قورن بالشكل رقم (١٢) أنه وإن كانت هناك من المعايير ما تفرض نفسها حين تختار المعارف من المجالات المختلفة ، إلا أن أمر هذا الاختيار لا يتم من خلال جهد فردي أو من خلال تصورات دون سند علمي ، إن ما يجرى من عمليات وإجراءات فى هذا الشأن أنما تلتزم بالمعايير السابقة والتى توجد فى قمة الشكل رقم (١٢) ولكن عند البدء فى اتخاذ قرار بهذا الشأن لابد من إجراء البحوث والدراسات الكفيلة برصد الواقع الذى يعد المواطن من أجله بجميع أبعاده ومتطلباته .

ويلاحظ أن المعايير السابقة والإجراءات التى تتبع إزاء قضية المعرفة تقوم على أساس تصنيفات عديدة للمعرفة ، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف تيكوسينر (Tykociner) الذى يقسم المعرفة إلى خمسة أقسام أساسية ، ويشمل القسم الأول منها الفنون واللغة والرياضيات والمنطق ، ويشمل القسم الثانى الفيزياء والكيمياء وعلم الحياة وعلم النفس وعلم الإجتماع ، ويشمل القسم الثالث علوم التطوير والتاريخ ونشأة الكون والزراعة والطب والتكنولوجيا والتشريع والعلوم السياسية والاقتصاد والإدارة ، والتربية والمكتبات والصحافة ، ويشمل القسم الرابع كيفية التوصل إلى صور متكاملة للمعرفة ووضع ما يكتسبه الفرد من معارف فى صور كلية وعامة .

ومن تلك التصنيفات أيضاً تصينف برودى وسميث وبورنيت حيث تصنف المعرفة إلى علوم رمزية (اللغات والرياضيات) والعلوم الأساسية (العلوم العامة والحياة والفيزياء والكيمياء) والعلوم الخاصة بالنمو والتطور (الكون - النظم الإجتماعية والثقافة والعلوم الجمالية (الفن - الموسيقى - الأدب والدراما) والعلوم الإجتماعية .

وهناك إلى جانب هذين التصنفين تصنيفات أخرى عديدة ولكن الأمر المهم فى هذا الشأن هو أن أصحاب هذه التصنيفات شغلوا دائماً بالقضية الأساسية وهى ماذا نختار من المعرفة ؟ وكيف تنظم ؟ وعند أى مستوى ؟ وسيظل هذا الأمر دائماً من

أكثر الأمور إلحاحاً على فكر خبراء المناهج مما يؤكد الحاجة دائماً إلى ما سبق تحديده من معايير لاختيار المعارف التى يشملها أى منهج دراسى .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن قضية التنظيم والمستوى ترتبط بمسألة التجريب ، ونعنى بذلك أن أى محتوى يتم إختياره سيظل مجرد توقع أو تصور من جانب مخططى المنهج ، وسيظل مجرد توقع أو تصور من جانب مخططى المنهج ، وسيظل الحكم النهائى عليه رهناً بنواتج التجريب كما يعبر عنه المعلم والتلاميذ .

ولاشك أن تراكم الخبرة لدى خبراء المنهج يعد من الأمور التى تزيد من فرص وإحتمالات النجاح .

* * *

الفصل الخامس

المجتمع وبناء المنهج

يعد المنهج المدرسى تعبيراً عن مجموعة من العوامل ، ومن بين هذه العوامل المجتمع ، ولذلك فمن الأمور المستقرة أن تخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته وآماله التى يرجو تحقيقها فى أبنائه ، ولذلك تختلف المناهج الدراسية من مجتمع لآخر ، بل وتختلف أيضاً فى المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى ، وهذا يعنى أن المناهج الدراسية تعبر عن المجتمع فى كليته ، ومن ثم نلحظ دائماً أن نوعية المناهج السائدة فى معظم المجتمعات تعكس أنماط الفكر السائد فيها ، ومثال ذلك أن مناهج المدرسة الثانوية الفرنسية تعنى بتعليم اللغة اللاتينية لتلاميذ هذه المرحلة ، بينما تعنى مناهج المدرسة الثانوية فى الاتحاد السوفيتى بعلوم الفضاء ، وهذا يرجع إلى أن المجتمع الفرنسى لايزال ينظر إلى هذا المجال على اعتباره سبيلا لإحياء التراث الثقافى ، وأن المجتمع السوفيتى ينظر إلى حاضر المجتمع ومستقبله ومستوى تقدمه الذى يمكن تحقيقه من خلال إعداد أجيال الحاضر على نحو معين وحين النظر إلى المناهج فى حاضرها سنلاحظ أنها لا تتأثر فقط بواقع المجتمع فقط بل وسنلاحظ أيضاً أنها تستند إلى خلفية تاريخية ، بمعنى أنها متأثرة إلى حد كبير بالاتجاهات الفكرية التى ظلت سائدة فى المجتمع لوقت طويل .

وفى ضوء ذلك لا ينبغى النظر إلى المناهج الدراسية بمعزل عن الماضى ، ولا يجب النظر إليها على أنها تعمل فى فراغ ، أو على أنها تصلح لأى مجتمع وفى أى

وقت من الأوقات ، إن المناهج الدراسية محصلة لمجموعة من القوى والمؤثرات الإجتماعية السائدة ، ولما كانت تلك القوى والمؤثرات مختلفة فى كل مجتمع عن الآخر ، أصبحت سمة الدينامية من أهم السمات التى تتميز بها المناهج الدراسية ، ومن ثم فإن المجتمع فى سعيه إلى تربية الأبناء يسعى إلى إجابات عن التساؤلات الآتية :

١ - من هو الفرد الذى تتم تربيته ؟

٢ - من الذى يقوم بعملية التربية ؟

٣ - ما محتوى عملية التربية هذه ؟

٤ - ما سبل تربية هذا الفرد ؟

٥ - لماذا تتم تربية هذا الفرد ؟

٦ - ما حصيلة عملية التربية هذه ؟

ويلاحظ أن الإجابة عن هذه التساؤلات الرئيسية تتضمن تعرضاً لمسألة المعرفة والتى سبقت معالجتها فى الفصل السابق . ولذلك سنحاول فيما يلى أن نعالج كافة المؤثرات الإجتماعية الوثيقة الصلة بعملية بناء المناهج الدراسية .

١ - من هو الفرد الذى تتم تربيته ؟

يحدد المجتمع بداية الفرد أو الأفراد الذين ستتاح لهم عملية التربية المنظمة وقد يرى المجتمع أن التربية حق لفئة قليلة من الأفراد بحكم أوضاعهم الإجتماعية أو الاقتصادية ، وأن البقية الباقية ليس من حقها أن تمر بهذه العملية وإنما تتاح لها الفرص للتدريب المهنى أو فى مجالات الخدمة المدنية ، وفى ضوء هذا القرار تأخذ المؤسسات التربوية شكلا خاصاً يعكس هذه الفلسفة بصورة مباشرة ، بينما يختلف شكل تلك المؤسسات لو أن المجتمع رأى أن تكون التربية للجميع تعبيراً عن اتجاه تكافؤ الفرص بين الجميع ، ويستطيع المرء أن يميز بين هذين النمطين فى التربية فى كثير من المجتمعات ، ويزداد وضوح هذا الأمر فى المجتمعات التى لاتزال تسود فيها الطبقية بين جموع الشعب حيث تختلف أنواع التربية المتاحة ، ليس فقط من حيث الشكل ولكن من حيث المضمون أيضاً .

وفى ضوء ذلك نجد أن يقرر المجتمع إتاحة الفرصة أمامه للتربية يتلقى نوعاً منها يرضى عنه المجتمع بل ويحدد خطه العام والذى يعلم التربويون بناء عليه .

ولعل هذه الفكرة تشير إلى أن المجتمع فى إصداره قراراً فى هذا الشأن إنما يحدد تصوراً قبلياً لدور الفرد أو الأفراد الذين يستهدف تربيتهم بشكل أو آخر .

وسواء كانت التربية للقلة أو لمجموعات دون أخرى أو للجميع فإن دراسة الفرد من جميع نواحيه يعد أمراً أساسياً فى عملية بناء المنهج ، أى أن هذه العملية وإن كانت تجرى لصالح المجتمع وتحقيقاً لآماله فى أبنائه إلا أن معرفة طبيعة هؤلاء الأبناء وإمكاناتهم لا ينبغى أن تكون بعيدة عن هذا المجال ، على أننا لا نقصد بطبيعة الأبناء هنا مجرد دراستهم من النواحى المعرفية والجسمية والنفسية وغير ذلك فقط وإنما ما نقصده هو معرفة الظروف والبيئات التى يعيشون فيها والأطوار الثقافية التى عايشوها وتربوا فيها ، لأن كل النواحى تضع بصماتها على بناء شخصية الفرد ، الأمر الذى يختلف مدى التنوع فيه ، مما يفرض إعتبارات كثيرة على عملية بناء المناهج الدراسية ، فالفرد فى سنى حياته التى تسبق التحاقه بالمؤسسات التربوية يتعلم اللغة واللهجة ويكتسب مفاهيم ويصل إلى تعميمات ، وتنمو لديه اتجاهات معينة ، ويكتسب عادات واهتمامات تختلف من مكان لآخر ، وتختلف من فرد إلى آخر ، ومن ثم فإن الأفراد حينما يحضرون إلى الصفوف الدراسية يأتون إليها ويحملون معهم أقدار متباينة من هذه الأمور فضلا عما يوجد بينهم من إختلافات ترجع إلى العوامل الوراثية وإلى مختلف المؤثرات الثقافية التى تعرضوا لها خلال تلك السنوات ، وهناك أيضاً مسألة الاختلافات الجوهرية بين البيئات التى يعيش فيها الأفراد ، فهذه بيئة زراعية وتلك بيئة صناعية وأخرى بيئة على أطراف الوادى وأخرى بيئة ساحلية وغير ذلك من نوعيات البيئات والتى تختلف فى تشكيليها للأفراد ، ومن ثم فإن الإجابة على السؤال : « من هو الفرد الذى تتم تربيته ؟ » لا يقصد به فقط تحديد الفئة التى يجب تربيتها وإنما المقصود بالإضافة إلى ذلك دراسة الفرد من حيث الظروف التى يعيش فيها وتأثيراتها على بنائه الشخصى من جميع النواحى . هذا الأمر إذا أدركنا

أن المنهج وإن كانت له وظيفة إجتماعية إلا أنه لا ينبغى أن يكون بمعزل عن الفرد ، فالفرد هو وحدة المجتمع ، أى الوحدة التى يقوم عليها المجتمع ، ولذلك فإن دور المجتمع هو تحديد نوعية الفرد الذى يجب تربيته . وهنا تأتى مسئولية أصحاب علم التربية فيقررون كيف تكون عملية التربية فى اتجاه ملتزم بفكر المجتمع وفلسفته ، وبالتالى تصبح نقطة البداية عندهم هى : « من هو هذا الفرد » ، بمعنى ما إمكاناته وما ظروفه وما خبراته السابقة ، وما مفاهيمه وإتجاهاته وعاداته وأنماط تفكيره وغير ذلك من الأمور التى ستتم معالجتها فى الفصل التالى .

٢ - من الذى يقوم بعملية التربية ؟

إذا كانت مسألة تحديد الفرد الواجب تربيته تعد مسألة حيوية وأساسية فى عملية بناء المنهج ، فإن تحديد المسئول عن عملية التربية تعد مسألة لا تقل عن سابقتها من حيث حيويتها وأهميتها ، فالمعلم لايزال - على الرغم من المستحدثات والتجديدات التربوية - هو حجر الزاوية فى العملية التربوية ، ومن ثم فإن مهنة التربية ليست مهنة فرد ، وإنما هى مهنة يجب أن تكون لها أصولها العلمية ومعايير للحكم على من يمارسها ومن لا يمارسها شأنها فى ذلك شأن أى مهنة أخرى .

فالمعلم فى تفاعلاته مع تلاميذه سواء داخل الفصل الدراسى أو خارجه أو خارج المدرسة إنما يفترض فيه أنه يعكس فلسفة المجتمع معرفة وممارسة وسلوكاً ، لأنه يعمل فى إطار إجتماعى من نوع معين ، ولا يكفى فى هذا الشأن أن يقدم المعلم لتلاميذه بعض ما قيل أو ما كتب عن الديمقراطية إذا كان المجتمع قد إختارها أسلوباً للحكم والحياة فيه ، وإنما هو مطالب بترجمة هذا المفهوم إلى مواقف سلوكية أو « مواقف خبرية » يمر بها التلاميذ ويعيشونها ويتأثرون بها على نحو يدعم هذا المفهوم فى تكوينهم الوجدانى ، الأمر الذى يكون بمثابة قاعدة راسخة ورصيداً قوياً يحكم الفرد حكماً ذاتياً قولا وفعلا . والفكرة التى نقصد توضيحها فى هذا المجال هى أن المعلم إن لم يكن مؤمناً بالاتجاه نحو الديمقراطية كما يؤمن به المجتمع فقد يكون فى هذه الحالة عاملا من عوامل تكوين المفاهيم الخاطئة بل وقد يؤدى إلى تكوين إتجاهات معارضة

للفكر السائد فى المجتمع ، وقد يكتفى بتقديم ما يحتويه الكتاب المدرسى من معارف حول هذا المفهوم أو بعض من أقوال المشتغلين بالسياسة أو بعض الأقوال المأثورة للحكام ، وفى أى حالة من الحالات السابقة يمكن القول أن المعلم لم يقم بدوره كما يراه المجتمع وكما يتوقعه .

وإذا كان المجتمع لا يسعى إلى تشكيل جميع الأفراد على نمط واحد ، فإن هذا يعنى أنه يأمل فى تكوين شخصيات مستقلة تعمل كل منها فى إتجاه تطويراً للمجتمع ، وهذا الاتجاه يفرض على المعلم على سبيل المثال أن يعلم الفرد كيف يفكر لا أن يكون مستقبلا من نوع جيد ، الأمر الذى يتطلب كفاءات معينة تختلف عن كفاءات المعلم الناقل للمعرفة من كتاب معين إلى عقول الأفراد .

وإذا كنا ننادى بأن يكون للمعلم دوره فى عملية بناء المناهج المدرسية ، فهذا يعنى المعلم المهنى الذى يملك من الاتجاهات والقيم والمهارات ما يجعله قادراً على ممارسة العمل التربوى بما يخدم آمال المجتمع من عملية التربية المتاحة للأفراد .

ولعلنا نلاحظ أن جميع بلدان الوطن العربى قد بدأت فى التوسع فى إنشاء معاهد إعداد المعلمين ، ومع ذلك فلايزال نظام القبول بهذه المعاهد يعتمد على معيار مستويات التحصيل فى نهاية المرحلة الثانوية ، وذلك دون دراسة حقيقة لمعرفة من يقبل بهذه النوعية من المعاهد من حيث اتجاهاته نحو المهنة وقيمه ومهاراته وثقافته وما إلى ذلك مما يعتبر أساساً مناسباً لتربيته ليصبح معلماً فى المستقبل .

ولعلنا نلاحظ أيضاً أن هناك من يشتغلون بمهنة التربية دون أن تتاح لهم فرص الإعداد التربوى للعمل بهذه المهنة ، وربما يقبل هذا الوضع لو أننا لازلنا ننظر إلى عملية التربية فى إطارها التقليدى والذى سبق بيان طبيعته وأبعاده فى فصول الباب الأول ، أما إذا كنا ننظر إلى عملية التربية كعملية نمو كامل وشامل للفرد فى إطار إجتماعى معين فإن الأمر مختلف بل ويجب أن يكون مختلفاً تماماً ، فلا يسمح بالانتماء إلى هذه المهنة إلا فى ضوء معايير علمية لابد من توافرها فى كل راغب فى الالتحاق بهذه المهنة التى تعتبر هامة وفى غاية الخطورة فى نفس الوقت ، ومبعث أهميتها هو أنها مهنة تعد مواطن المستقبل ، ومن ثم فإن العبث بها هو عبث بمستقبل

المجتمع على المدى القريب والبعيد ومن هنا تأتى خطورتها .

ولذلك فإن المجتمع فى سعيه إلى تربية الأبناء إنما يحمل المعلم هذه المسئولية ، ومن ثم فإنه من الضرورة بمكان تقرير نوعية المعلم المناسبة للمشاركة فى بناء المنهج وتنفيذه .

ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أنه إذا توافر لدينا مناهج من نوعية جيدة دون توافر المعلم الجيد والقادر على تنفيذها بفعالية واقتدار فإن تلك المناهج لا تحقق الفائدة المتوقعة منها .

٣ - ما محتوى عملية التربية هذه ؟

إن تحديد محتوى عملية التربية هو عملية إجتماعية فى أساسها ، فلا يمكن أن نعلم أى شىء بغض النظر عن المجتمع الذى نربى الأبناء من أجله ، فقد يرى المجتمع أن يقدم للأبناء قدراً من المعارف التاريخية والجغرافية أو الفلسفية أو غير ذلك من المعارف التى تستهدف تعريف للفرد بوطنه ، ولكن هناك من المعارف التى لا تصطبغ بالصبغة الإجتماعية مثل العلوم والرياضيات ، وقد يرى المجتمع تعليم لغة أجنبية أو أكثر بجانب اللغة القومية ، ويرى أن يعلم الفرد شيئاً من مختلف المجالات الفنية أو الرياضية أو الثقافية ، وفى جميع الأحوال نجد أن ما يقع عليه الاختيار يعكس صورة المجتمع فى ماضيه القريب والبعيد وحاضره بالإضافة إلى آماله وتصوراته عن المستقبل ، ومن خلال هذا كله تقدم للفرد ثقافة المجتمع وفلسفته وما تحتويه من أسس أو اتجاهات معينة فى مستويات معينة تناسب مختلف المستويات الدراسية ، ومع ذلك فإن ما نقصده بمحتوى عملية التربية لا يعنى فقط محتوى المواد الدراسية ، ولكن ما نقصده بالتحديد هو الأشكال أو القوالب التى تقدم فيها هذه المحتويات وما يرتبط بهذا الأمر من تنظيمات وإجراءات وعمليات ، أى أن محتوى عملية التربية تعنى مدارس وربما مبان مدرسية من نوع معين وأسلوب خاص فى الإدارة المدرسية وغيرها من المستويات الإشرافية ، كما تعنى معلماً من نوع معين وإمكانات وتجهيزات واستعدادات

خاصة يقوم العمل على أساسها فى كافة مراحله ، ولذلك فإن التساؤل الخاص بمحتوى عملية التربية يعد وارداً بصفة دائمة حيث تختلف نظرة المجتمع إلى المستقبل بمضى الزمن ، الأمر الذى يفرض مراجعة دائمة لمحتوى عملية التربية بالمعنى السابق بيانه ، ولا يكفى فى هذا الشأن أن يراجع محتوى المواد الدراسية من الحقائق والمعارف ولكن يجب أن تشمل هذه العملية على مراجعة شاملة للأداء التربوى فى مجموعه بحيث يتم الإبقاء على ما يصلح للمرحلة الجديدة ويستبعد ما لا يصلح لأداء الوظائف والممارسات المتصلة بها .

وقد يتصور البعض مثلا أن دعم الاتجاه نحو الولاء للوطن يحتاج إلى جهود معلم اللغة القومية أو معلم المواد الإجتماعية دون غيرهم من معلمى المواد الأخرى ، ولكن الشىء المؤكد أن دعم هذه الاتجاه هى مسئولية الجميع فى إطار المفهوم الواسع للمنهج والذى سبق عرضه ، فقد يستطيع ذلك معلم التربية الرياضية أو معلم التربية الفنية وكذا معلم الرياضيات أو العلوم ، قد يستطيعون ذلك من خلال سلوكهم الشخصى مع التلاميذ ، ومن خلال أساليب التعامل اليومية مع جميع العاملين فى المؤسسة التى يعملون بها ، وكذلك من خلال عملية التدريس ذاتها وما تشملها من أمثلة ومناقشات وتطبيقات فى الحياة اليومية وعرض لمنجزات السابقين فى مختلف المجالات العلمية .

إن المعنى الذى نقصده فى هذا المجال هو أن هناك من الأمور التى تختص بها مادة دون أخرى ، إلا أن هناك ما يمكن أن نعنى به أكثر من مادة دراسية وخاصة إذا ما نظرنا إلى المنهج بمفهومه الواسع نظرة واعية ، ومثال ذلك أننا نستطيع أن نعلم التلميذ كيف يجمع البيانات والأدلة العلمية من خلال مجموعة من التجارب العملية أو المقارنات ، وهو الأمر الذى يمكن تحقيقه تماماً من خلال الدراسات الميدانية فى الجغرافيا أو التاريخ ، ومع ذلك فهناك من الأمور التى يصعب تعليمها للتلميذ إلا من خلال مجال واحد ، ومثال ذلك أن تدريبه على النقد الداخلى والخارجى للمادة المقرؤة لا يمكن إنجازه إلا من خلال الدراسات التاريخية ، كما أن تدريبه على جمع بيانات متعلقة بالناحية الطبيعية أو النشاط البشرى لا يمكن تحقيقه إلا من خلال الدراسة الجغرافية الميدانية ، وذلك بالنسبة لمختلف المجالات الدراسية الأخرى .

وعلى ذلك فإن تحديد محتوى أو مضمون عملية التربية ليس مجرد مسألة فردية أو عفوية وإنما تحتاج كلية إلى قرار علمى جماعى يمثل كافة الاتجاهات المعنية بهذا الأمر ، وفى مقدمتها مضمون عملية التربية كما يراها المجتمع ويرضى عنها ، وفى مقدمتها أيضاً التربويون الذين يحملون مسئولية ترجمة هذا كله إلى عمليات وإجراءات .

٤ - ما سبل تربية هذا الفرد ؟

تتأثر سبل تربية الفرد بكثير من العوامل ، فهناك الخبرات السابقة ، وهناك الأساليب التى استخدمت فى تربية سابقة والتى يعتبرها البعض أفضل الأساليب ، وهناك أيضاً مسألة الإمكانات المادية والبشرية إلى جانب الفلسفة التربوية للمجتمع وخاصة من حيث نظرتها إلى تلك السبل .

فقد يعتبر البعض أن تقديم المعارف إلى التلاميذ وما يصاحب ذلك من عمليات التلقين والحفظ والاسترجاع والتسميع يعد نموذجاً جيداً لتربية الفرد ، وقد يرى البعض الآخر أن تربية الفرد يجب أن تبدأ من التفكير فى جعل الفرد قادراً على التعلم أكثر من الاهتمام بعملية التعليم ذاتها ، ولذلك نلاحظ أن هناك العديد من المناهج الدراسية التى تعتبر تطبيقاً لهذين الاتجاهين إلى جانب مناهج أخرى تعكس فلسفات أخرى عديدة .

ومهما كان أمر تلك الفلسفات فإن البحث فى كيفية تربية الفرد أو سبل تلك التربية يعنى البحث عن الإجراءات الواجب اتخاذها فى هذا الشأن والتى يتم من خلالها النظر إلى جوانب معينة ، هى المعلم والمتعلم والمتاح من الخبرات ودور كل منهما فى التعامل مع تلك الخبرات .

فالمعلم لابد أن يحدد الأدوار التى يجب أن يقوم بها فى كل مجال من مجالات التفاعلات اليومية مع تلاميذه ، فهو فى حاجة إلى معرفة موقفة من المادة الدراسية ، بمعنى هل يقدمها إلى تلاميذه أم يثير الاهتمامات بأسلوب أو آخر وأن يستتبع ذلك بالتخطيط للإطلاع وجمع المادة من مصادر مختلفة وتفسيرها وتحليلها وغير ذلك من العمليات الضرورية .

وهو فى حاجة أيضاً إلى أن يكون على دراية بمختلف المصادر التى يجب الرجوع إليها لاستيفاء البيانات والمعلومات والحقائق المطلوبة ، ولا يقتصر دور المعلم فى هذا الشأن على مجرد تقديم المادة إلى الفرد أو مساعدة الفرد على السعى وراء المادة العلمية وتحصيلها بنفسه وإنما يشتمل أيضاً على معرفة واسعة بمجالات النشاط التى يمكن استخدامها فى العمل المدرسى ، ويلاحظ هنا أن الكثير من المعلمين لايزال ينظر إلى النشاط المدرسى على أنه مسألة هامشية لا مكان لها فى المنهج الدراسى ، ولذلك كثيراً ما تأتى مسألة النشاط هذه فى صورة شكلية يبدو المعلم معها كما لو كان يؤدى المسئولية التربوية على نحو تقدمى ، الأمر الذى يحمل فى جوهره نمطاً تربوياً تقليدياً أصبح الشك محيطاً بمدى جدواه وفعاليته .

ويحتاج المعلم إزاء هذه المسألة إلى دراسة وافية وتخطيط جيد لممارسة النشاط المدرسى ، ومن حقه أن يختار من أوجه النشاط ما يعتبر محوراً لدراسة موضوع أو وحدة من وحدات المنهج الدراسى ، كما أنه من حقه أيضاً أن يختار منها ما يعد محوراً للترويح وإثارة إهتمامات وميول جديدة يمكن أن تؤدى إلى الشعور بحاجة إلى تعلم جديد .

ومهما كانت أدوار المعلم فإن الشىء المؤكد فى هذا الشأن هو أن كافة التفاعلات اليومية بينه وبين تلاميذه يجب أن يكون محورها بناء القيم والاتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرة على التذوق وتقدير الجهود فى كافة المجالات وتعليم الطريقة العلمية فى التفكير . إن مثل هذه النواحى الهامة لا يمكن تكوينها لدى الفرد من خلال مجرد مادة دراسية تقدم إلى التلاميذ ويطلب إليهم حفظها بأسلوب أو آخر . إن مثل هذا الاتجاه يؤدى إلى عائد ضئيل فى معظم الأحيان لا يتناسب مع الإمكانات المادية المتاحة لإنجاز عملية التربية على نحو يرضى عنه المجتمع ويقبله .

ويرتبط بهذا الأمر مدى إتاحة الفرص للمعلم لاختيار المواد التعليمية أو بعضها على الأقل - بالإشتراك مع تلاميذه . فهذا الأمر يعد أمراً ضرورياً ، ليس فقط لاعتباره أسلوباً يمكن من خلاله وضع إهتمامات المتعلم موضع الاعتبار فى اختيار مضمون المنهج ، ولكن بالإضافة إلى ذلك أنه يعد أداة جيدة لتعليم الفرد كيف يعبر

عن آرائه بأسلوب سليم وكيف يخطط لدراسة هذا وذاك ، بالإضافة إلى أنه يمثل الاتجاه الذى ينادى بأهمية اشتراك المعلم فى تحديد ما يقدم إلى التلاميذ .

إن الفرد يحتاج فى أمر تربيته إلى مهارات يصعب عليه أنه أن يقوم بأدواره المهنية فى المستقبل بدونها ، فهو على سبيل المثال فى حاجة إلى فهم لغة الجداول والإحصاءات والخرائط ، وهو فى حاجة إلى كيفية القراءة الذكية الناقدة والتفسير والتحليل وعقد المقارنات وكتابة التقارير ، وكل هذه الأمور الأساسية وغيرها لا يمكن للفرد أن يتعلمها من خلال الأسلوب التلقينى ، وإنما هو فى حاجة إلى مواقف حقيقية يمارس فيها كل هذه الأمور ويعرف من خلالها كلا من الصواب والخطأ عن طريق ما يقدمه المعلم من مساعدات وتوجيهات ، ويلاحظ أن مسألة سبل تربية الفرد لا تحتاج فقط إلى منهج بشكل ومستوى معين ومعلم مدرك لأدواره ومسئولياته ، وإنما تحتاج أيضاً إلى إستغلال كامل لمصادر التعليم التى تحتويها مختلف البيئات ، فالمدارس المتناثرة فى كل مكان سواء فى الريف أو الحضر تحيط بها مصادر تعليم كثيرة ومتنوعة ، فهناك المزارع والمصانع والشركات والبنوك ، وهناك النوادى والمساجد والكنائس والمتاحف والسينما والمسرح والتليفزيون والإذاعة ، وهناك المختصون فى جميع مجالات المعرفة ، إن هذه المصادر على تنوعها لابد من أن تكون لها أدوارها الفعالة فى هذا الشأن ليستطيع المعلم من خلال ما يجده من تعاون مثمر أن يوجه تلاميذه على نحو يؤدى إلى إثراء خبراتهم بصورة يصعب بلوغها من خلال مجرد كتاب مدرسى .

ولذلك فإن المدرسة فى المجتمعات المتقدمة تربى الفرد على السعى وراء المعرفة مهما كان مكانها ، وتنتهز الفرص والمناسبات التى يمكن من خلالها مساعدة الفرد على جمع ما يحتاجه من معلومات أو بيانات أو أرقام ، ليس لمجرد الحصول على المعارف ولكن أساساً لتعليمه كيف يتفاعل مع الآخرين وكيف يعرف بنفسه وكيف يستطيع الاعتماد على نفسه فيما يحتاج من معرفة ، ويستتبع ذلك عادة بتقديم تقارير عما تم إنجازه من عمل ، وهذا ينطوى حقيقة على فائدة تهون فى ظلها كافة الموارد المتاحة لعملية التربية .

ويحمل الوالدان فى هذا الشأن مسئولية مشتركة مع المدرسة ، فالمدرسة لا تحمل وحدها مسئولية البحث عن سبل تربية الفرد ، بل إن المنزل يحمل جانباً من هذه المسئولية ، ومن ثم فإن ما تعقده المدرسة من إجتماعات أو لقاءات فى مناسبة أو فى أخرى يعد أمراً على قدر كبير من الأهمية ، إذ أنها تمثل فى الحقيقة ما يمكن تسميته « بمواقف إتفاق » ، إتفاق على أسلوب أو أساليب معينة لتربية الفرد .

٥ - لماذا تتم تربية هذا الفرد ؟

إن المجتمع فى سعيه لتربية الفرد يسعى إلى بنائه على نحو معين ، بحيث يشتمل هذا البناء على معارف ومفاهيم واتجاهات ومهارات وأساليب تفكير تجعل الفرد قادراً على القيام بمسئولية أدواره التى يمارسها حينما ينضم إلى هيكل العمالة فى المجتمع ، وهذا يعنى أن المجتمع فى سعيه إلى تربية الفرد يرجو تحقيق أهداف معينة ، ووسيلته فى هذا الأمر هى المدرسة بكافة مشتملاتها من تجهيزات وإمكانات مادية وبشرية ، ومن هنا أصبح المنهج المدرسى هو أداة المدرسة فى هذا الشأن ، ومن ثم فإن المختصين ببناء المناهج وتطويرها لابد أن يكونوا على دراية كافية بما يرجوه المجتمع من وراء تربية أبنائه ، فهناك على سبيل المثال من المجتمعات من يرمى إلى تربية أبنائه على الخضوع والتبعية ، وهناك مجتمعات أخرى ترمى إلى تربية أبنائها على التفرد والاستقلالية ، وهناك غيرها يرمى إلى تربية الأبناء وفق أفكار فلسفية أخرى ، ومن هنا أصبح من الضرورة بمكان أن يعكس المنهج من حيث الشكل والمضمون ومن حيث التخطيط والتنفيذ اتجاه المجتمع وأهدافه من تربية الفرد .

ومن هنا أصبح من الصعب بل وليس مقبولا من وجهة النظر العلمية أن ينقل مجتمع ما منهج مجتمع آخر ليقدمه إلى أبنائه ، إذ أن كل منهج دراسى يعكس رؤية المجتمع للصورة المستقبلية لأبنائه ، ولذلك فإن سعى بعض المجتمعات النامية إلى نقل مناهج الدول المتقدمة وتقديمها إلى أبنائها بحجة أنها مناهج متطورة يعد خطأ من الناحية العلمية ، فضلا عما يترتب عليه من أخطار على بنية المجتمع وفلسفته وأهدافه التى يرمىَ إليها من وراء إتاحة فرص التربية لأبنائه .

ولعله من المفيد فى هذا المجال أن نقدم عرضاً موجزاً لأحد مشروعات المناهج فى المملكة المتحدة لنبين كيف تأثر ذلك المشروع بما يرمى إليه المجتمع من تربية الأبناء وكيف أن مثل ذلك المشروع يصعب الإفادة منه فى مجتمعات أخرى وخاصة ذات التقاليد والقيم المغايرة . فقد أجاز المجلس المدرسى (School Council) سنة ١٩٧٥ مشروع منهج للإنسانيات (Humanities curriculum project) لتلاميذ ما بين سن الرابعة عشر وسن السادسة عشر بهدف مساعدة التلاميذ على المشاركة فى خبرات تعليمية تيسر لهم فهم طبيعة وبنى قضايا قيمية معقدة متعلقة بالإنسان ، وقد تضمن هذا المشروع تسع قضايا فى هذا المجال ، من بينها قضية العلاقة بين الجنسين ، ويعتمد فهم هذه القضايا على المتعلم أساساً حيث أنه يجب أن يقوم بقراءات حول الآراء المتوافرة حول هذه القضايا ومناقشة تلك الآراء بحرية كاملة مع غيره من المعلمين ، كل فى ضوء خبراته السابقة بمجال كل قضية من القضايا التى يشملها المشروع ، ولا يطلب من المعلم فى هذا الشأن سوى أن يكون محايداً تماماً إزاء كل ما يجرى من مناقشات واستعراض للخبرات السابقة ، حتى لا يفرض اتجاهاً معيناً على المناقشين أو أن يفضل وجهة نظر معينة على غيرها من وجهات النظر المطروحة .

ويتضح من هذا المثال أن المجتمع بحكم تقاليده وقيمه قد أباح دراسة أحد المجالات الدراسية التى ظلت المناهج المدرسية بدونها لفترة طويلة ، ومع ذلك فإن هناك الكثير من المجتمعات التى لاتزال ترفض مثل هذه الأمور فى منهجها لتعارضها مع قيمها وتقاليدها .

ولقد أشارت تقارير كثير من المعلمين الذين قاموا بتنفيذ هذا المشروع إلى الكثير من الأخطاء التى بينها الواقع التنفيذى ، ومن أهم تلك الأخطاء أن التلاميذ لم يستطيعوا إجراء المناقشات على النحو المتوقع ، كما أن حرمان المعلمين من المشاركة فى تلك المناقشات كان دافعاً لهم للشعور بالملل ، فضلا عن أنهم أشاروا إلى أن نسبة كبيرة من التلاميذ لم يوفقوا فى اختيار المادة المناسبة من المصادر المتاحة لهم .

ومن ذلك يتضح أنه إذا كان المجتمع يسعى إلى تربية أبنائه ليكونوا قادرين على جمع المادة والمناقشة وإبداء الرأى واحترام الرأى الآخر وغير ذلك من المهارات الهامة

فإنه يسعى إلى تهيئة مواقف يتعلم منها الفرد بغض النظر عن مضمون المادة العلمية التى تحتويها تلك المواقف ، وهذا يعنى أنه إذا كان لأى مجتمع من المجتمعات أن يسعى إلى تربية أبنائه بحيث يكتسبون مثل تلك المهارات ، فإن هذا الأمر يعد مقبولا على أن يختار المضمون المناسب والذى لا يتعارض مع تقاليد المجتمع .

ومن ثم فإن تحديد ما يرجوه المجتمع من أهداف من عملية التربية يعد أمراً هاماً يجب أن يحظى بالاهتمام الكافى فى عمليات بناء المناهج وتطويرها ، ولذلك نجد أن هناك من بين الاتجاهات الجديدة فى هذا الميدان اتجاهاً ينادى بتوصيف الكفايات الواجب توافرها لدى خريج أى مستوى تعليمى . والمقصود بالأداء أو الكفايات هنا هو تحديد ووصف منتج عملية التربية كما يظهر فى سلوكيات الفرد ، وفى ضوء ذلك يتم تحديد الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه فى صورة خبرات يمكن أن تساعد على تربية الفرد وفق الاتجاه المحدد والمرغوب فيه .

ويذهب البعض إلى ما هو أبعد من ذلك فنادوا بأن تكون المدرسة موضع محاسبة ، أى أن أدائها ومحتوى ما تقوم به من تربية وطرقها وأساليبها فى هذا الشأن يجب أن يكون موضع مناقشة ومحاسبة من جانب الحكومة والأسرة وكافة المؤسسات الإجتماعية ، ولقد كان هناك الكثير من العوامل التى هيأت المناخ المناسب لظهور هذا الاتجاه ، منها النقد الذى وجه - ولايزال - إلى مستويات الخريجين ومدى كفاءتهم للعمل فى قطاعات الإنتاج ، ومنها ما أثير من نقد حول المدرسة الشاملة (Comprehensive School) وما أثير حول قضية مدى أفضلية الرياضيات الحديثة على الرياضيات التقليدية ، ومنها أيضاً مسألة الطرق التقليدية فى عملية التدريس ومقارنتها بالتجديدات التى تأخذ بها مدارس كثيرة ، هذا بالإضافة إلى كثرة التساؤل حول مدى الفائدة المحققة من الأموال الطائلة التى تنفقها الدول على عملية التربية .

ولعل هذا الاتجاه يؤكد فى مجمله أن المجتمع بكافة أبعاده وقطاعاته يمثل قوة ضغط وتأثير قويين على ما تهدف إليه المناهج الدراسية ، وبالتالى فإن المجتمع بما يرصده من أموال وما يهيؤه من إمكانيات مادية وبشرية يرجو ويتوقع أن تتم عملية

تربية الأبناء على نحو يرضى عنه ويقبله ، ومن ثم فإن أى نقص أو أى انحراف عما يرمى إليه المجتمع يضع المناهج المدرسية والمسئولين عن بنائها موضع المُسـاءلة .

٦ - ما حصيلة عملية التربية هذه ؟

قد يرى البعض أن الإجابة عن هذا التساؤل كان يجب أن تكون بداية الحديث حول تأثيرات المجتمع وضغوطه على المناهج الدراسية ، ولكننا رأينا أن نعرض لهذا الأمر كما يجرى التفكير فيه فى بعده الإجتماعى ، فالمجتمع حين يسعى إلى تربية أبنائه يحدد بداية من هو الفرد الذى يجب تربيته ومن الذى يقوم بأعباء هذه المسئولية وكيف تجرى عملية تربيته ، ومن خلال ذلك تحدد هذه العملية ، ومن ثم تبدأ عملية البحث فى مدى جدوى هذا الأمر وفعاليته وتناسب حدوده مع ما يتيحه المجتمع من ميزانيات وإمكانيات بشرية ومادية ، ومن هنا رأينا أن نؤجل معالجة هذه الناحية والخاصة بحصيلة عملية التربية إلى هذه المرحلة .

إن المجتمع فى تحديده لما يرجوه من أهداف تسعى التربية إليها يتطلع إلى تربية الفرد على نحو يجعل منه مواطناً قادراً على تحمل مسئوليات من نوع معين ، فهو يتوقع أن يشارك هذا الفرد فى تطوير المجتمع وتنميته ، ويتوقع أن يكون هو ذاته أداة لإحداث التغيير وتنقية المجتمع وثقافته مما يكون قد علق بها من شوائب لا يقبلها المجتمع ولا تساير تقاليده وقيمه ، ومن ثم فإن هذا الأمر يحتاج إلى نوع من التربية يؤدى إلى هذه النوعية من المواطنين ، وبالتالى فإن مدى توافر هذه النوعية هو المعيار الذى يستطيع المجتمع من خلاله أن يحكم على مدى نجاح عملية التربية أو فشلها ، ولذلك فإن هناك الكثير من أوجه النقد التى توجه إلى المؤسسات التربوية فى بعض المجتمعات المتقدمة ، وفحوى هذا النقد هو التنبيه إلى نواحى القصور فى أداء المؤسسات التربوية والحاجة الدائمة إلى مراجعة أساليبها وتطويرها مما يمكن أن يؤدى إلى تحسين نوعية الخريجين ، بل إن البعض كان مغالياً فى هذا الأمر فنادى بإلغاء المدرسة كمؤسسة تربوية ، والبحث عن صيغ أخرى يمكن أن تحمل مسئولية عملية التربية ، وقد شاركت بعض المؤسسات الإنتاجية فى بعض المجتمعات فى توجيه النقد

إلى عملية التربية ، نتيجة لما شعرت به من تواضع مستويات الخريجين الذين يلحقون بالعمل بها .

ويمكن القول أن عملية التربية التى تعتمد فى جوهرها على تزويد الفرد بقدر من الحقائق والمعارف لا تؤدى فى الغالب إلا إلى عائد ضئيل ليس من بينه ما يرجوه المجتمع من أهداف وليس من بينه ما يتوقعه من صفات خصائص فى الفرد تجعل منه عضواً نافعاً فى مجتمعه ، قادراً على تقبل التغيير وإحداثه ، إن هذا النوع من التربية يتضمن إمتحانات يتم من خلالها تقدير درجات لكل فرد ينتقل بمقتضاها من صف دراسى إلى آخر أو من مرحلة دراسية إلى أخرى ، وهذه الامتحانات لا تقيس سوى جانب ضئيل مما يكون الفرد قد اكتسبه ، فهى لا تقيس مهارات معرفية أو إتجاهات أو قيم أو مهارات أو غير ذلك من الجوانب التى تتكاتف لبناء الفرد من الداخل ، إن المجتمع يحتاج إلى بناء الفرد من الداخل وليس مجرد بنائه من الخارج ، يحتاج إلى بنائه فى إطار من القيم والاتجاهات والمفاهيم والمهارات اللازمة للمجتمع واللازمة له كفرد وكإنسان يعيش فى عصر العلم وتطبيقاته التى يكاد لا يخلو منها مجال من مجالات العمل أو التفاعلات اليومية ، وإلى جانب ذلك يحتاج إلى بنائه من الناحية الجسمية والصحية والنفسية بحيث يصبح مؤهلا لهذه الأدوار الإجتماعية .

إن تعرف حصيلة عملية التربية من خلال أسلوب الامتحانات التقليدى لا يؤدى إلى إعطاء الصورة الحقيقية لكل فرد ، فقد يحصل الفرد على الدرجة النهائية للمجموع الكلى للدرجات ، ولكنه يملك من القيم والمفاهيم وأساليب التفكير التى تؤدى إلى التخلف لا إلى التطور ، بينما قد يكون هناك فرد حصل على درجات أقل ربما تصل إلى ٥٠٪ من المجموع الكلى أو أقل من ذلك مما يترتب عليه إعادة العام الدراسى أو فصله ومع ذلك فقد يكون لديه من النواحى الجيدة فى مهاراته وأساليب تفكيره وإتجاهاته واهتماماته وغيرها ، فالعيب هنا ليس عيب الفرد وإنما العيب يكمن أساساً فى الأسلوب المتبع لتعرف حصيلة عملية التربية ، فقد يحكم على فرد بأنه ناجح وعلى فرد آخر بأنه فاشل ، ومع ذلك فإن الفرد الأول ناجح فى التحصيل ، أى تحصيل المعارف والحقائق المتاحة له ، بينما الفرد الثانى فاشل لأنه لم يستطيع حفظ

هذا القدر المتاح من الحقائق والمعارف واستيعابه ، ومع ذلك فإن الثانى لو أنه أتيحت له الفرص المناسبة لإثبات ذاته لاستطاع أن يحقق النجاح ولاستطاع أن يفوق الأول الذى صدر الحكم بنجاحه تحصيلياً .

إن التحصيل الدراسى لا يعطى الصورة الحقيقية عن (كيف) بناء هذا الفرد من الداخل ، ولكنه لا يصف إلا الشكل الذى لا يؤثر فى أغلب الأحوال على بناء الفرد من الداخل وهو الشيء الذى يرجوه المجتمع .

وهناك عشرات وربما المئات من الأمثلة التى تشير إلى نجاح أبناء فشلوا فى التحصيل فى صفوف دراسية مختلفة ، ولكنهم حققوا نجاحاً ملموساً فى مجالات أخرى . وتكمن خطورة هذا الأمر فى أنه متروك للصدفة ، إذ أن المؤسسات التربوية ليست معنية حتى الآن بعملية التوجيه التربوى السليم .

ولذلك فالحاجة ماسة إلى أدوات علمية لتعرف حصيلة عملية التربية ، وليدرك المجتمع إلى أى مدى تستحق عملية التربية ما رصد لها من ميزانيات وأن تجرى عملية تصحيح مسار تلك العملية بصفة مستمرة تحقيقاً لحصيلة أفضل ، فمن حق المجتمع أن يعرف هذا الأمر بوضوح فلا مجال للتعالى أو إخفاء شيء وإنما لابد أن تظهر نواحى القوة والضعف وليبذل الجهد للإصلاح والتطوير بدلا من بذله فى الاستعداد للدفاع عن آراء أو وجهات نظر معينة تنتمى إلى فلسفة أو أخرى أو فى البحث عن تبريرات مختلفة لنواحى القصور أو التخلف ، ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما يجرى حالياً فى المملكة المتحدة ، حيث يوجه النقد الشديد إلى المدرسة الشاملة بها من حيث مناهجها وأساليبها فى عملية التربية ، كما تجرى دراسات عديدة للمقارنة بين مستويات خريجيها وخريجى المدارس الثانوية التقليدية ، ومع ذلك فإن ذلك النقد أو ما يجرى من حوار حول هذا الموضوع يجرى فى هدوء كامل دون تعصب أو انفعال مع فكر معين أو ضده ، وإنما قوام هذا العمل هو الدراسات والبحوث العلمية وصولا إلى أفضل صورة ممكنة فى تربية الأبناء ، ذلك لأن العائد من وراء هذا كله هو صالح المجتمع وليس نصرة فريق على فريق آخر أو إنتصار أصحاب إتجاه على أصحاب إتجاه آخر ، ومن ثم تحمل السلطات التربوية المحلية مسئولية تعرف نواحى القصور فى الأداء المدرسى والتعاون مع العاملين فى التوصل إلى الأساليب الممكنة للعلاج .

وقد أشارت بعض التقارير التى استهدفت تعرف حصيلة عملية التربية فى المرحلة الثانوية إلى أن ما قد يظهر من قصور فى أداء الأفراد وخاصة حينما يلتحقون بقطاعات العمل لا يرجع فقط إلى قصور فى أداء المدرسة كمؤسسة تربوية ولكنه يرجع فى جانب كبير منه إلى كثير من العوالم والمتعلقة بالفرد ذاته ، وذلك مثل ظروفه المنزلية التى يعيشها ودخل الوالدين والمرحلة العمرية التى ترك فيها الوالدان المدارس وإتجاهاتهما نحو عملية التربية ذاتها وحجم الأسرة ، ومن أشهر التقارير فى هذا المجال تقرير لجنة روبنز Robbins سنة ١٩٦٠ حيث حاولت هذه اللجنة دراسة العوامل والظروف التى تؤدى إلى تواضع مستويات خريجى المرحلة الثانوية ، وذلك بقصد إلقاء الضوء على مدى الإتساق بين حصيلة الجهد المبذول والأهداف التى حددها المجتمع .

وقد أجريت فى الخمسينات وفى أوائل الستينات عدة محاولات فى مجال علم النفس الإجتماعى لتعرف الأسباب التى تؤدى إلى انخفاض مستوى دافعية هؤلاء الخريجين فى ممارستهم للعمل ، وقد اشتملت تلك المحاولات على دراسة الثقافات الفرعية التى عاش فيها هؤلاء الخريجين من حيث مدى قبولها أو رفضها لعملية التربية ، وغير ذلك من الظروف البيئية المختلفة والتى ربما كان لها بعض الآثار على مستوى قابلية هؤلاء الأفراد للتعلم .

وفى نهاية الستينيات ركزت بعض الدراسات على بنية المدرسة وتنظيمها فضلا عن الأصول والخلفيات البيئية والثقافية التى ينتمى إليها التلاميذ ، وقد أشار بعضها إلى أن المشكلات التى تظهر فى المستويات بعد التخرج وعند الالتحاق بالعمل لن تحل بإنشاء المدارس الثانوية الشاملة ، ومن أشهر هذه الدراسات دراسة (فورد Ford) سنة ١٩٦٩ ، و (هارجريفز Hargreaves) سنة ١٩٦٧ ، (لاسى Lacey) سنة ١٩٧٠ و من ثم فإن المجتمع يتضمن العديد من القوى التى تؤثر فى مضمون عملية التربية .

وإذا كان المجتمع يسعى إلى إقامة حياة ديمقراطية كاملة ، فإن ذلك يعنى فرصاً متكافئة للجميع فى عملية التربية ، والمشكلة هنا لا تتعلق بمسألة قبول التلاميذ فى مختلف المراحل أو المستويات الدراسية ولكنها تتعلق بمسألة القبول فى أشكال من

المعرفة ، أى توزيع الأفراد على نوعيات مختلفة من المعرفة وفق متغيرات عديدة بعضها متعلق بفلسفة المجتمع وآماله وبعضها الآخر متعلق بطبيعة الفرد وإمكاناته ، ولذلك فإن تطلع المجتمع إلى إحداث التطوير فى أساليب التربية السائدة فيه لا يكفى أن يترتب عليه تغيير المؤسسات التربوية من حيث الشكل أو الوظيفة ، ولكن لابد أن يرتبط بذلك إعادة تنظيم للمناهج الدراسية بحيث يشتمل ذلك على مراجعة لأهدافها ومحتواها وسبل تنظيمها فى ضوء ما يرجوه المجتمع من الأهداف . فإذا كان من أهداف المجتمع تعليم الفرد كيف يفكر ، فإن مثل هذا الهدف يتطلب خبرات مختلفة عن المتاح منها فى الوقت الحاضر ، ويحتاج إلى جهود تخطيطية وتنفيذية من نوع آخر أيضاً سواء بالنسبة للمعنين بتخطيط المناهج أو تنفيذها .

إذا كانت المدرسة تعنى فى مناهجها بالمعارف الأكاديمية عادة ، فإن المجتمع فى تطلعه إلى إحداث التطوير لا يرجو رفض ما تعودت المدرسة تقديمه إلى الفرد لسنوات طويلة ، وإنما يرجو إصدار أحكام علمية على ما لايزال منها سبيلا صالحاً لعملية التربية وما لم يعد كذلك وخاصة إذا كان يسعى إلى تحقيق مفهوم تكافؤ الفرص فى عملية التربية ، وذلك لأن المناهج التقليدية فى إهتمامها بالمعارف الأكاديمية دون غيرها من أنواع المعرفة الأخرى إنما تهمل جانباً من المعرفة لا ينبغى إهماله أو تناسيه .

والمجتمع أيضاً فى سعيه إلى التطوير يضع تصوراً للأولويات ، ومع ذلك فعند التطبيق أو الممارسة نجد اختلافاً يتعارض مع تصور المجتمع ، فقد يضع المجتمع التربية الدينية للأبناء فى الصدارة ومع ذلك نجد أنه عند التطبيق لا يحظى هذا الجانب بالاهتمام الكافى ، وكذلك الأمر بالنسبة للعلوم الإجتماعية والتربية الأخلاقية ، فعلى الرغم من أن المعارف المتعلقة بهذين المجالين يمكن استخدامها لتحقيق العديد من الأهداف المتصلة بالبناء الداخلى للفرد ، إلا أنها - وبكل أسف - ينظر إليها على أنها مواد من الدرجة الثانية أو الثالثة إذا ما قورنت بغيرها من المواد الدراسية ، ولقد جاءت هذه النظرة أساساً من أننا لازلنا نركز فى عملية التدريس أو التعليم لا على حصيلة هذا الجهد ، كما أننا نقيس حصيلة عملية التربية بمقياس قاصر عن إعطاء الصورة الحقيقية لمستوى تعلم الفرد ، ولذلك فإن معظم الجهد فى عملية التعليم موجه

إلى التحصيل الدراسى السطحى الذى لا يؤثر بالقدر الكافى على البناء الكلى للفرد ، وبالتالى فإن حفظ بعض السير والتراجم لا يؤدى إلى التحلى بأخلاق وسلوكيات المشاهير وإن حفظ بعض المقولات الشهيرة للعلماء والزهاد لا يؤدى إلى التربية الأخلاقية ، بينما الواقع هو أن المواد الدراسية كلها بدون استثناء مجال جيد لتربية الأبناء من هذه الزوايا . وبذلك فإن القضية أساساً تكمن فى تحديد ما يراه المجتمع ضرورياً لتربية أبنائه وصياغة هذا كله فى صورة أهداف عامة لكل مستوى دراسى ، الأمر الذى يجب أن يستتبع بالنظر إلى تلك الأهداف نظرة علمية بحيث يتم تحليلها إلى أهداف فرعية توزع على كافة المواد الدراسية فى مختلف الصفوف ، مع مراعاة طبيعة كل مادة دراسية وإمكاناتها وما يمكن تحقيقه من أهداف فى ضوء من ذلك .

وفى ضوء ذلك فإن المجتمعات المتقدمة تنظر إلى المناهج المدرسية من المنظور الإجتماعى ، وتشير تبعاً لذلك إلى أنها يجب أن تولى اهتمامها بالمجالات الآتية تحقيقاً لما يرجوه المجتمع من الأهداف :

١ - تدريب شامل فى أساسيات اللغات والرياضيات .

٢ - معلومات عامة عن الإنسان والبيئات التى يعيش فيها فى صورة كلية وليس على أساس من المواد الأكاديمية المنفصلة ، ويتناول هذا الجانب الجانبين البيولوجى والسيكولوجى والتاريخ الإجتماعى والقانون والمؤسسات السياسية والاجتماع والاقتصاد والجغرافيا بحيث تشمل دراسة جانبى الصناعة والتجارة ، كما يشمل أيضاً الطبيعة والكيمياء .

٣ - التاريخ والنقد الأدبى والفنون المرئية والموسيقى والأداء التمثيلى والأعمال اليدوية .

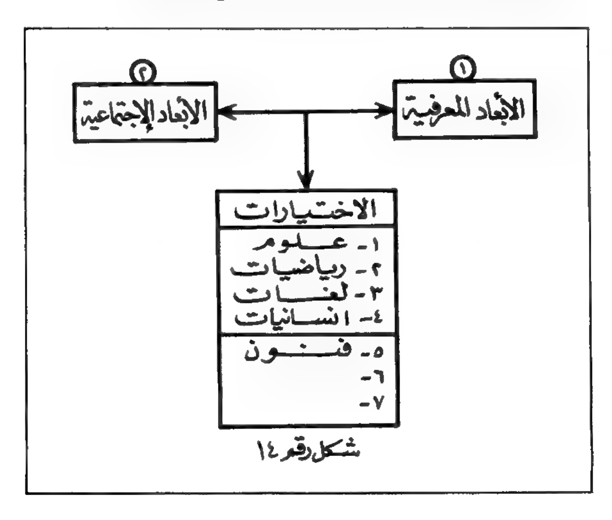
٤ - ممارسة شاملة للإجراءات الديمقراطية بما يشمله ذلك من لقاءات ومناقشات واختيار للقادة وتدريب على سلوك القيادة كما يحدث فى المؤسسات الديمقراطية التى توجد فى المجتمع .

٥ - تدريب على استخدام المكتبات والصحف والمجلات والبرامج الإذاعية والتليفزيونية وغير ذلك من المصادر الفعالة للمعرفة والآراء .

٦ - التعريف بثقافة أخرى - على الأقل - لمجتمع آخر بما فى ذلك لغته وجوانبه التاريخية والجغرافية ومؤسساته وفنونه .

ويلاحظ على هذا الإطار العام أنه يصف نظرة المجتمع إلى الفرد أى كيف يراه فى المستقبل ، ولذلك فإن تلك النظرة تنعكس بصورة مباشرة على محتوى المناهج الدراسية من المعرفة ، ومعنى ذلك أن إختيار مضمون المناهج الدراسية وإن كان يتأثر بطبيعة النظرة إلى المعرفة فهو يخضع لتأثير المجتمع من حيث نظرته إلى الصورة المستقبلية للفرد حيث مسئوليات البناء الإجتماعى والتنمية .

ولذلك فإن الشكل التالى (شكل رقم ١٤) يبين العلاقة بين الأبعاد المعرفية والأبعاد الإجتماعية وتأثيرها على إختيار محتوى المناهج المدرسية .



شكل رقم ١٤

ويلاحظ من هذا الشكل أننا حاولنا أن نختزل ما عبرنا عنه فى شكل رقم (١٣) وذلك بوضعه فى مربع رقم (١) فى شكل رقم (١٤) إلى جانب المربع رقم (٢) فى نفس الشكل لنبين بصورة تراكمية أن مسألة محتوى المناهج الدراسية لا تخضع فقط لطبيعة النظرة إليها وإنما تخضع أيضاً إلى نظرة المجتمع إلى الفرد وأساليب تربيته على نحو معين ، وهذا تأكيد لفكرة التفاعل بين الجانبين وصولا إلى قرار معين فى هذا الشأن . ويلاحظ أيضاً أن الصورة التى يتم التوصل إليها بشأن المناهج الدراسية هى محصلة لهذين الجانبين اللذين يمثلان أساسين من الأسس التى تبنى عليها المناهج ، ومهما يكن من أمر العلاقة بين المجتمع سواء من ناحية فكره وفلسفته وثقافته من ناحية والمنهج المدرسى من ناحية أخرى ، فإن ما يهمنا فى هذا المجال أن نعالج بشىء من التفصيل والتركيز العلاقة بين المناهج والمفاهيم والقيم الإجتماعية حينما تكون فى موضع الممارسة والتطبيق الفعلى .

موقف المناهج من المفاهيم والقيم الإجتماعية :

يعمل المختصون فى المناهج والمعلمون وهم مشدودون إلى مبادىء ومفاهيم وقيم إجتماعية ، ومن ثم فإن فهم تلك القوى الإجتماعية يعد أمر ضرورياً بحيث يمكن ترجمتها إلى سلوك ذكى يشارك به التلاميذ فى مواجهة المشكلات الإجتماعية . أى أن تلك القوى تؤثر بشكل مباشر فى اتخاذ أى قرار خاص بالمنهج المدرسى سواء على المستوى التخطيطى أو المستوى التنفيذى ، فعندما يلتزم مجتمع ما بمفهوم معين فإن ذلك يتطلب تركيباً جديداً لمحتوى المنهج من المادة التعليمية وتناول جديد لهذا المحتوى ، بل وربما أدوراً جديدة للمعلم ، أى أن من يتصدى لبناء المنهج أو تنفيذه يجب أن ينظر إلى المتعلم ككائن اجتماعى بحيث تنعكس تلك النظرة على طبيعة الخبرات التعليمية المختارة ، ومن ثم يصبح المعلم أحد عوامل الضبط الإجتماعى التى تحكم إطار التربية المقصودة خاصة أن المدرسة لم يعد فى مقدورها أن تتجاهل حاجات المجتمع المعقدة وسريعة التغير ، فلقد انبثقت المدرسة من الإطار الإجتماعى لضرورة شعر بها المجتمع وآمن بها وخاصة عندما حدث نوع من التراكم الثقافى الذى عجزت

معه الأسرة وغيرها من المؤسسات الإجتماعية عن تحمل مسئولية تربية الأبناء . ومن هنا أصبح على المدرسة أن تعكس تلك القوى الإجتماعية وتترجمها إلى سلوك حقيقى لدى الأبناء . وإذا كان هذا هو دور المدرسة فيجب أن ندرك أنه دور ينبغى أن يتسم بالمرونة ، بمعنى أنه إذا كان المجتمع دائم التحرك والتغير فإن مفاهيمه وقيمه تتغير تبعاً لذلك ، ومن ثم فإن المنهج لا يمكن اعتباره كائناً ساكناً أو أمراً مسلماً به ، فالمجتمع فى مرحلة من مراحل تطوره قد يلتزم ويؤمن بالرأسمالية وعندئذ نجد المنهج المدرسى بمعناه الواسع يعبر عن ذلك المفهوم تعبيراً جيداً بحيث تكرس كل الإمكانات لجعله جانباً جوهرياً فى سلوك المتعلم ، وعندما يأخذ المجتمع بالحرية والمساواة فإن المنهج يجب أن يستجيب استجابة كاملة لهذا المتغير وإلا أصبحت المدرسة جسماً غريباً فى المجتمع ومن حقه (أى المجتمع) أن يتهمها بالجمود والتخلف ، ومعنى ذلك أن القوى الإجتماعية التى يعكسها منهج ما فى مدرسة ما إنما هى تعبير عن المجتمع فى مرحلة ما ، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى بل وتختلف أيضاً فى المجتمع الواحد من فترة لأخرى . وعلى ذلك فإن المجتمع بما يحتويه من مبادىء ومفاهيم وقيم هى قوى تعمل وتؤثر فى بنية المنهج المدرسى ، ذلك أنها توجه حركة المجتمع وتفاعلاته ، ومن ثم فهى تعتبر موجهات لسلوك الأفراد فى المجتمع .

وبالرغم من أن المؤسسات الإجتماعية الأخرى تشترك فى تلك المسئولية إلا أن للمدرسة دورها المتميز فى هذا الشأن ، فقد يكون للنادى والمسجد والكنيسة والإذاعة والتليفزيون والصحافة والأسرة وغيرها دور فى هذا المجال إلا أنه دور غير متخصص ، وبالتالى فإن معظم ما يحدث من تعلم فى إطارها هو من النوع غير المقصود بينما المدرسة بحكم وظيفتها مسئولة كاملة عن ترجمة هذا كله إلى سلوك حقيقى وما يرتبط به من مفاهيم وقيم وعادات ومهارات وأنماط تفكير تجعل الفرد أقدر على التكيف مع الحياة خارج المدرسة وأقدر على العمل الإجتماعى مما يطور حياة الفرد وحياة المجتمع .

ولكن ما هو المقصود بالقوى الإجتماعية المؤثرة فى المنهج ؟ إن لكل مجتمع ثقافته التى شارك الإنسان فى تشكيلها وصناعتها وتهذيبها وتطويرها على مر

العصور وهى بهذا تعنى كل خبرات الماضى وجميع أنماط الحياة السائدة فى المجتمع سواء كانت فكرية أو مادية ، وبذلك فكر المجتمع جانباً جوهرياً من الثقافة إذ أنها أداة لتحليلها ونقدها وتنقيتها وتطويرها ، ولذلك فمن الضرورى أن يجرى تحليل دقيق للمفاهيم والقيم والمبادىء التى يلتزم بها المجتمع ويسعى إلى إقامة الحياة على أساسها ، وذلك لتحديد الفلسفة التربوية التى يجب الالتزام بها فى بناء المنهج وتنفيذه ، بمعنى أن المدرسة يجب أن تكون لها فلسفة تربوية نابعة من فلسفة المجتمع حتى تصبح معبرة عن هذا المجتمع ، هى عندما تتبنى فلسفة تربوية معينة نابعة من أصولها الإجتماعية يكون عليها أن تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس وتكتيكاته والأنشطة والوسائل بحيث تعمل كلها فى إطار متسق لبلوغ الأهداف الإجتماعية المرغوب فيها . وليس معنى ذلك أن وظيفة المدرسة هى مجرد دعم المجتمع وترجمتها إلى سلوك واقعى لدى التلاميذ ، ولكن المقصود أن وظيفة المدرسة يجب أن تذهب إلى أبعد من ذلك بحيث تكون عامل ترقية وتطوير ، بمعنى أنه إذا كانت التربية عملا وفعلا إجتماعياً فيجب أن تتسم بالإيجابية وليس مجرد كونها عامل نقل ومحافظة على أوضاع معينة ، من ثم فإن المدرسة مطالبة بترجمة هذا الواقع إلى مواقف تعليمية تؤثر فى التنظيم المعرفى والانفعالى للمتعلمين وتتيح لهم الفرص للدراسة والتحليل وإعمال الفكر لدعم وإثراء تلك المفاهيم والقيم والمبادىء ولتطوير ما هو قائم فى الاتجاه السليم تحقيقاً لحركة المجتمع ونموه ، فليس من المقبول حالياً أن تقف المدرسة عند مستوى بيان أبعاد الواقع الإجتماعى وإنما يجب أن تذهب إلى مستوى تطوير هذا الواقع ، ومن ثم تختلف نوعية الفرد المطلوب ، فهو ليس مجرد فرد قادر على سرد حقوق وواجبات المواطن فى مجتمع ما أو معرفة تنظيمات معينة ، أو ذكر بعض فقرات من وثائق معينة ، وإنما المطلوب هو فرد قادر على تمثل كل ما تحتويه تلك الوثائق بحيث يكون هذا جزءاً جوهرياً ونمطاً عاماً فى سلوكه وشخصيته .

وبالتالى كان هناك علاقة قوية ووثيقة بين القوى الإجتماعية والمنهج ، ولذلك فمن الضرورى دراسة وتحديد ملامح الفكر الإجتماعى الذى تستمد منه الفلسفة التربوية وما نرجوه من الأهداف ، الأمر الذى يعنى الكثير بالنسبة لنظام التعليم عامة والمناهج الدراسية بصفة خاصة .

أولا : بالنسبة لنظام التعليم :

** يعتمد تحقيق هذه الأهداف فى جوهره على المواطن صانع التنمية ، فهى به وله ، ومن ثم فإن المواطن هو الثروة القومية الأولى ، وكل ثروة تحتاج إلى تنمية ، والتعليم هو السبيل لتنمية المواطن علمياً ومهنياً ، بمعنى أن التنمية الاقتصادية لا يمكن أن تحرز النجاح المطلوب ما لم تصاحبها تنمية إجتماعية بمعدلات متكافئة ، ذلك أن إنتاجية الفرد تتأثر إلى حد كبير بدرجة الوعى الإجتماعى لديه ومستوى خبراته الفنية ، واتساق عاداته ومهاراته وقيمه واتجاهاته مع متطلبات المجتمع .

** إن التعليم فى حاجة إلى ثورة شاملة فى نظامه ومفاهيمه وأساليبه بحيث تذوب الفواصل بين ما هو نظرى وما هو عملى والبحث عن صيغ تعليمية جديدة تعمل جنباً إلى جنب مع المدرسة ومراجعة أدوار ووظائف المدرسة وغيرها من المؤسسات الإجتماعية الأخرى وتحديد المسئوليات فى مجالات محو الأمية وتعليم الكبار والتدريب المهنى والتعليم فى أثناء الخدمة تطويراً للفرد وللعمل والإنتاج .

** إن الوظيفة الأساسية لنظام التعليم هى إعداد فرد متعلم قادر على الإتساق مع مجتمعه وعصره الذى يمارس الحياة فيه وأكثر قابلية للاستزادة من المعرفة الإنسانية بدون حدود وتوظيفها فردياً وإجتماعياً وأكثر استعداداً لإدراك أبعاد القضايا والأحداث المعاصرة على المستويات المحلية والقومية والعالمية .

** إن محتوى التعليم يجب أن يتضمن خبرات غنية ومتطورة ، ذلك أن المجتمع يتطلع إلى نوعيات جديدة من الخبرات تكون أداة حقيقية يمكن أن تشارك فى حركة المجتمع نحو العصرية ، إذ أن إكتساب الفرد مثل هذه الخبرات إنما يجعله قادراً على القيام بدوره فى مواقع العمل والإنتاج بمستوى عالٍ من الكفاية ، مما يقتضى الانفتاح الدائم على العالم الخارجى واستعارة كل ما يناسب ظروفنا وإمكاناتنا من الخبرات وتطويع كل ما هو دون ذلك تطويعاً إجتماعيا .

** إن التعليم ليس مطالباً بإعداد نوعية واحدة من المواطنين ، فإن ذلك يتنافى مع ما سبق ذكره عن ظاهرة الفروق الفردية ، ولكنه مطالب بالتنوع فى مجالاته وأساليبه بحيث يمكن توفير نظام شامل من الخبرات فى جميع المجالات التى تحتاجها خطة التنمية ، إذ ليس من المرغوب فيه أن يتفق جميع خريجى المدرسة الثانوية مثلا فى مستوى معارفهم ومهاراتهم ، وإنما يجب أن يتوفر لدينا حصيلة غنية من المعارف والمهارات فى كيانات إنسانية عديدة مما يثرى مجالات العمل والإنتاج .

** إن وظيفية التعليم هدف يجب الالتزام به حتى لا تزداد الفجوة بين التعليم وهياكل الإنتاج ، بمعنى أن التعليم ليس مجرد الإلمام ببعض المعارف أو اكتساب بعض المهارات التى لا توجد صلة بينها وبين متطلبات العمل والإنتاج ، وإنما هو عمل إجتماعى له أهداف ينبغى العمل على بلوغها ، من ثم تختلف تلك الأهداف وتتنوع تبعاً للإطار الإجتماعى الذى تعمل فيه المدرسة .

** إن التعليم ليس مجرد بقاء الفرد على مقاعد الدراسة لعدد من السنوات والإلمام ببعض الحقائق والمعلومات وإنما أصبح عملية نمو مستمر للفرد ، خاصة وأننا نعيش فى عصر الثورة العلمية والتكنولوجية التى يصعب معها القول بأن الفرد أصبح متعلماً بمجرد تخرجه من احدى الكليات الجامعية . إن الفرد حينما يصل إلى ذلك المستوى إنما يقف على أول طريق التعلم وعليه أن يواصل التعلم والتعليم أى تعليم ذاته وتعليم الآخرين إذا كان له أن يتحاشى التخلف عن كل ما هو مستحدث وجديد .

** أننا إذا كنا نعيش فى عصر العلم والتكنولوجيا ونريد حقيقة أن ندخل هذا العصر ونستوعبه ونسايره فإننا يجب ألا نكتفى بموقف المستورد لكل ما تنتجه الدول المتقدمة فى هذا السبيل وإنما يجب أن نكون مصدرى علم وتكنولوجيا ، هذا لا يكون إلا من خلال تغيير صورة المجتمع من حيث كونه مجتمعاً مستهلكاً إلى كونه مجتمعاً منتجاً ، ومن ثم فإن التعليم

يجب أن يهتم بصناعة البحث العلمى على كافة المستويات التعليمية ولا يقف عند مستوى التغنى بأمجاد الماضى وفضل الثقافة العربية على العالم الغربى لفترات طويلة من التاريخ ، حقيقة أن هذا هام وضرورى فى العملية التعليمية وإنما الأهم هو ترجمة هذا كله إلى اتجاه نحو البحث العلمى والاستغراق فيه وترجمته إلى أسلوب تفكير علمى وقيم ومفاهيم تحكم العلم وتطبيقاته فى مختلف المجالات .

** إن التعليم ليس أداة جمود أو محافظة وإنما هو أداة لإحداث التغيير الإجتماعى عن طريق ما تحدث المدرسة من تغير جذرى فى الأنماط السلوكية للتلاميذ ، إلا أن المدرسة بحكم كونها مؤسسة فى إطار إجتماعى تعمل جنباً إلى جنب مع مؤسسة أخرى يكون تأثيرها محدوداً فى أنماط السلوك نتيجة لتعرضها وتعرض التلاميذ لضغوط القيم والاتجاهات الإجتماعية المتباينة ، وعلى ذلك فإن مسئولية المدرسة فى هذا الشأن ليست بالمسئولية البسيطة ، ومن ثم فإن طريق التغيير يتطلب توفير الإمكانات المادية والبشرية والتعليمية الكفيلة بإحداث الأثر المطلوب فى سلوك التلاميذ ، ومن ثم يصبحون أقدر على التطوير الإجتماعى .

** إن التعليم مهما توافرت له من الإمكانات والطاقات لا يستطيع أن يعد المواطن لمستقبل يجهله المجتمع ، وعلى ذلك فإن ما يقدم للتلميذ من محتوى تعليمى لا يمكن اعتباره أفضل محتوى يمكن أن يعد للمستقبل القريب أو البعيد ، إن المستقبل القريب أو البعيد يحتاج إلى ميول واتجاهات وقيم وعادات وأنماط تفكير جديدة أكثر من حاجته إلى كومة كبيرة من المعلومات يحيط بها الشك من حيث قدرتها على توجيه السلوك . إن جوانب التعلم هذه أفضل وأبقى للمواطن من المعلومات والحقائق المفككة التى سرعان ما تتعرض للنسيان وخاصة إذا لم يشعر الفرد بقيمتها بالنسبة لحاجاته ومشكلاته الشخصية وما يحتويه المجتمع من أحداث وقضايا ومشكلات .

** إذا كان العمل يشكل أحد الأركان الرئيسية فى فكرنا الإجتماعى على اعتبار أنه السبيل لتطوير الفرد والمجتمع وما يرتبط به من تزايد معدل الإنتاج ومستوى الدخل القومى ، فإن ذلك يعتبر استراتيجية ينبغى أن توضع فى الاعتبار حينما يحدد التعليم استراتيجياته وتكتيكاته ، بمعن أن الأهداف التربوية على كافة المستويات التعليمية يجب أن يكون محورها العلم وأن تترجم هذه الأهداف إلى خبرات تعليمية تساعد الفرد على إكتساب قيم واتجاهات ومهارات العمل المرغوب فيها .

** إن تخطيط التعليم يجب أن يقوم على أساس علمى تعاونى ، فهو لم يعد عملا مكتبياً ينفرد به فرد أو أكثر ، وإنما هو عمل أصبح ينطوى على فكر عميق وعمل تعاونى مستند إلى أسس علمية ، بمعنى أن تخطيط التعليم ينبغى أن يقوم على تحديد واضح لأهداف المجتمع وحاجاته وتطلعاته وحاجات الفرد ودراسة وافية للواقع بأبعاده وإمكاناته وتوفير الطاقات البشرية اللازمة لتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والإجتماعية على اعتبار أنه أداة إنتاج جوهرها تطوير الحياة الفردية والإجتماعية وليس مجرد أداة للثقافة العامة المعزولة عن الواقع الحى . إن ذلك التصور الجامد للتعليم كان أمراً مقبولا حينما كان المجتمع منقسماً إلى فئتين فئة تشغل تفكيرها فى العلم لمجرد العلم دون أدنى صلة أو علاقة بينه وبين مجالات الإنتاج وفئة أخرى تعمل وتكدح فى مختلف الأعمال والمهن . فهذه الصورة لم تعد مقبولة فى الوقت الحاضر حيث ضرورة التزاوج بين الفكر والعمل وتغذية كل منهما للآخر ، وحيث ارتقت قيمة النواحى العملية والتطبيقية والعاملين بها وحيث تزايد طلب الدول على الأيدى العاملة الماهرة . وهذا كله يفرض على تعليمنا أن يكون تعليماً ملتزماً وليس تعليما يبدو كما لو كان مجرد قفزات فى فراغ لا هدف لها .

** إذا كانت الأسرة هى اللبنة الأولى فى البناء الإجتماعى ، وإذا كان لها من الفعل والتأثير الذى يفوق فعل وتأثير غيرها من المؤسسات الإجتماعية الأخرى ، فإن التعليم يجب ألا يكون مجرد إعداد فرد أى إعداد ، وإنما

يجب أن يكون إعداداً يهتم ببيئة الأسرة فى جانب كبير وأساسى منه فيهتم بالتربية الأسرية للفرد والتى يمكن أن تجعل من الأسرة إطاراً صحياً يعيش فيه الفرد ويعمل على تماسكه مادياً وانفعاليا ، من ثم يجب أن يتسع التعليم بحيث يشمل الآباء والأمهات مما يحدث نوعاً من الاستمرار فى التربية ولا يشعر الفرد بتعارض أو انفصام بين ما يتعرض له من مؤثرات فى المدرسة وخارجها .

ثانيا : بالنسبة للمناهج :

إن دور المنهج هو تناول مقومات الفكر الإجتماعى وتحويلها إلى واقع عملى يمارسه التلاميذ ، وذلك على اعتبار أن الأسس الإجتماعية تتطلب قيماً واتجاهات وعادات ومهارات لم تكن المدرسة أو المنهج يفكر فى الاهتمام بها من قبل ، وهى تشكل قوى ضاغطة على المنهج يجب وضعها فى الاعتبار عند تناول المنهج على المستوى التخطيطى أو التنفيذى ، فالمنهج بمعناه الواسع يعد مسئولا مسئولية كاملة عن ترجمة تلك الأسس إلى سلوك يتفق مع ما تقتضيه الحياة فى هذا المجتمع بكل مقوماتها ذلك أنه وسيلة لتشكيل الفرد على النحو المرغوب فيه ، وهذا يتطلب أن يؤمن بها الفرد ويلمسها ويعيشها عن قرب ، بمعنى أن الممارسة شرط ضرورى لتحقيق الأهداف . وإذا كان لنا أن نبحث فى مغزى تلك الأسس بالنسبة للمنهج فيجب أن نضع الاعتبارات الآتية فى الحسبان :

١ - أن المنهج الجيد ليس بمثابة عصا سحرية بحيث يمكن اعتباره كافياً وضماناً أكيداً لتحقيق الأهداف المحددة له سلفاً ، فذلك مرتبط بعوامل كثيرة منها الجو المدرسى العام والأسرة بما تحتويه من قيم واتجاهات وعادات ، ووسائل الإعلام بما تملكه من قوة التأثير فى سلوك التلاميذ ، ومن ثم فلابد من إيجاد نوع من الإتساق بين ما يجرى فى المدرسة وبين مختلف المؤثرات الأخرى .

٢ - إن المنهج ليس بالضرورة أن يكون واحداً بالنسبة لجميع البيئات ، إلا إذا كنا نرمى إلى تخريج أنماط ثابتة جامدة من المواطنين لا تختلف من بيئة إلى أخرى ، وهو أمر لم يعد من المقبول حتى التفكير فيه ، مما يتطلب تنوعاً فى الخبرات التعليمية وتجديداً فى المعارف يساير المستحدث فى مجالات المعرفة المختلفة .

٣ - لايزال المعلم هو حجر الزاوية فى العمل التربوى وخاصة إذا ما نظرنا إليه على أنه ليس مجرد ناقل للمعرفة أو مقدم للتركيبات المعرفية الجاهزة ، إذ أنه فى تناوله للمنهج على المستوى التنفيذى إنما يجب أن يمارس أدواراً دينامية جديدة ، فهو معلم يسعى إلى ترقية ذاته وترقية مهنته ، وهو مبتكر يجدد ويتنوع ويجرب فى أثناء الممارسة ، وهو متفتح مستجيب لكل فكرة جديدة .

٤ - إن تحقيق كل الأهداف الإجتماعية دفعة واحدة ليس بالأمر اليسير بحيث يمكن بلوغها من خلال منهج أو مجموعة مناهج أو حتى خلال مرحلة تعليمية بأكملها ، إنما هو أمر يأتى بالتدرج والممارسة والتدريب وخاصة إذا ما كان الأمر متعلقاً بالنواحى الانفعالية مثل تغيير اتجاهات أو قيم ، فإذا كان أحد الأهداف يرمى إلى تنمية اتجاه نحو التسامح مثلا فإن ذلك يحتاج إلى جهد تربوى متنوع ومتواصل قد يستغرق سنوات عديدة ، بينما غيره من الأهداف المعرفية قد لا يستغرق أكثر من درس أو مجموعة من الدروس .

٥ - إن إكتساب أنماط السلوك التى تتفق مع فكر المجتمع يعتمد بدرجة كبيرة على أسلوب المعلم فى التدريس ، بمعنى أن توفير المواقف التعليمية المناسبة والتى يمكن أن يحدث فيها التعلم يعتمد على مهارة المعلم بالدرجة الأولى ، فقد يقول البعض مثلا أنه من الصعب تدريب التلميذ فى المرحلة الإبتدائية على أسلوب التفكير العلمى ، ومن ثم يجب تأجيل ذلك إلى مرحلة تالية ، ولكن الحقيقة أنه ثبت بالتجربة

إمكانية تعليم الفرد أى شىء فى أى مرحلة عمرية إذا ما توفرت الظروف المناسبة والمحددات الجيدة للموقف التعليمى . ومعنى ذلك أن المسألة متوقفة على نوعية ومستوى الهدف المرغوب فيه ونوعية ومستوى المادة التعليمية وأسلوب تناولها وكيفية تداولها بين المعلم والتلاميذ .

٦ - إن المنهج يجب أن يتسم بالديناميكية ، بمعنى أنه يجب أن يستجيب للتغييرات الإجتماعية ، بل ويجب أن يكون عاملا فعالا فى سبيل تطور المجتمع ، الأمر الذى يتطلب المراجعة والتطوير كل بضع سنوات حتى يمكن القول بصدق أنه ينتمى إلى المجتمع ويعبر عنه ، ومصداق ذلك أن هناك الكثير من الدول التى وضعت من القوانين ما لا تسمح باستخدام المناهج أكثر من ثلاث سنوات على أن تراجع وتطور فى ضوء ما يستجد من مواقف وأحداث ومشكلات وقضايا اجتماعية محلية أو عالمية .

وفيما يلى نعرض لما ينبغى أن يكون عليه تناول مناهجنا لجانبين من جوانب الفلسفة الإجتماعية التى يقوم عليها مجتمعنا بحيث يمكن أن تؤدى وظيفتها الإجتماعية :

أولا : العمل :

لما كان المجتمع فى حاجة لزيادة الإنتاج بل وتضاعفه ، فإنه فى حاجة إلى المواطن الإيجابى المشارك فى ذلك بجدية ، ومن ثم فإن المناهج يجب أن تهدف ضمن ما تهدف إليه إلى إعداد هذه النوعية من المواطنين ، وهذا يتطلب ترجمة هذا المفهوم إلى خبرة متكاملة بحيث تتضمن جوانب تعلم مثل المعلومات والاتجاهات والمهارات التى يمكن أن تدعم وتثرى هذا المفهوم ، فالتلميذ يجب أن يعرف :

١ - أن العمل ضرورى لبناء كيان الدولة على أسس راسخة متينة .

٢ - أن الفجوة بين الدول المتقدمة وبين الدول النامية هى فرق فى كفاءة البشر فى مجالات الإنتاج .

٣ - أن إتساع قاعدة الإنتاج هو الكفيل بإتاحة فرص العمل للجميع .

٤ - أن العمل مهما كان مجاله ونوعه له إسهامه فى تطوير المجتمع وتقدره الدولة طالما لا يتعارض مع الشرف وصالح المجموع .

٥ - أن مكانة كل فرد فى المجتمع يتحدد بجهده المبذول فى العمل والإنتاج .

٦ - أن هناك مصادر عديدة للثروة المادية يجب استغلالها لصالح الدولة .

٧ - أن التطورات العلمية الحديثة يمكن استغلالها لتطوير العمل والإنتاج .

٨ - أن الصلة وثيقة بين العلم النظرى والتطبيقى وكلاهما يجب أن يطور الآخر .

٩ - أن العمل يجب أن يرتبط ارتباطاً وثيقاً بخطط التنمية الاقتصادية والإجتماعية .

كما يجب أن يكتسب التلميذ اتجاهات نحو العمل مثل :

١ - احترام العمل والعمال فى شتى المجالات .

٢ - تقدير جهود الدولة إزاء التصنيع وتنمية الإنتاج كماً ونوعا .

٣ - احترام المال العام والمحافظة عليه دون رقابة مفروضة من الخارج .

٤ - بذل أقصى طاقة ممكنة فى العمل لترقية الإنتاج .

٥ - الاستغلال المثمر للوقت والجهد .

٦ - تقدير دور الإنسان كصانع للتنمية .

كما يجب أن يكتسب التلميذ مهارات مثل :

١ - تناول الخامات والمعدات واستخدامها .

٢ - الفك والتركيب والصيانة .

٣ - العمل الجماعى والقيادة الجماعية .

٤ - تحمل المسئولية الفردية والجماعية .

٥ - تقويم الذات والجماعة .

٦ - تحليل ودراسة المشكلات البيئية .

٧ - تطبيق الفكر على العمل .

إن مثل جوانب التعلم هذه وغيرها مثل الميول والقيم ونواحى التذوق وأوجه التقدير تفرض أموراً عديدة على المنهج نوجزها فيما يلى :

١ - أن يحتوى المنهج مادة تعليمية تحتوى على حقائق ومعلومات متنوعة عن هذا المفهوم بحيث يستطيع المعلم أن يقدم للتلميذ القدر المناسب منها وبحيث يستطيع أن يعمل فكره فيها ويحللها مما يؤدى إلى إدراك طبيعته ووظيفته بالنسبة للفرد والمجتمع .

٢ - أن تنمية السلوك المرغوب فى هذا المجال لا يأتى بمجرد تلقين المعلومات للتلميذ ، بل لابد من إيجاد الدافع والميل لديه للدراسة والبحث والإطلاع والتدرب فى مواقف عملية وحقيقية وهذا يقتضى العناية بالمكتبات المدرسية والمعامل والورش وزيارة الحقول والمعامل والمصانع والإشتراك فى مشروعات إنتاجية وتنفيذ ما قد يسفر عنه فكر التلاميذ من مشروعات وتشجيعهم على الإشتراك فى مشروعات خدمة البيئة .

٣ - أن المعلم يجب أن يكون قدوة طيبة للتلميذ من حيث اتجاهاته نحو العمل والعمال واستعداده للإشتراك مع التلاميذ فيما يقومون به من مشروعات إنتاجية بجدية وحماس .

٤ - لابد من العمل على إيجاد الوعى التخطيطى لدى التلاميذ بحيث يكون هو الأسلوب الأساسى فيما يقومون به من مشروعات جماعية وبحيث يظهر ذلك فى تحديدهم للأهداف ودراستهم للإمكانات واختيارهم للإجراءات وأساليب التقويم والمتابعة للأداء .

٥ - يجب أن يلمس التلاميذ بصورة مباشرة نتائج ما يقومون به من مشروعات وأعمال وذلك لإدراك العائد من الجهد المبذول فيزداد تقديرهم لقيمة العمل والإجتهاد فيه .

٦ - أن الأسلوب العلمي في التفكير يجب أن يكون جوهر تحديد المشكلات ووضع خطط بحثها وتنفيذها وتقويمها ، على أن يتضمن ذلك تدريباً واقعياً على النقد البناء لمنتج العمل بقصد استيضاح نقاط القوة والضعف وإثراء ودعم الأولى وتلافي الثانية .

٧ - أن الاقتصاد في الوقت والجهد والخامات تعد معايير حقيقية لمدى جودة نوعية التعلم ، ومن ثم فإن التلميذ يجب أن تتاح له الفرص للإحساس بقيمة الوقت وكيفية الاقتصاد في الجهد والنفقات والإحساس بقيمة الخامات وضرورة الإقلال من الفاقد فيها .

٨ - أن مستوى المهارة في الأداء وإكتساب الميول والاتجاهات والقيم المرغوب فيها يجب أن تكون لها مكانتها في عملية تقويم التلميذ ، بحيث لا يكفي وصول التلميذ إلى مستوى تحصيلي معين لنجاحه وانتقاله من صف إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى خاصة وأن المعرفة في حد ذاتها لا تكفي ولا تعتبر دليلا على السلوك بمقتضى هذه المعرفة .

٩ - أن الجو المدرسي العام بما يحتويه من طاقات وإمكانات يجب أن يكرس لتكوين الدوافع لدى التلاميذ وإثارة الميول للقيام بالمشروعات الإنتاجية لخدمة المدرسة والبيئة . ويرتبط بهذا فلسفة المدرسة واتجاهات القائمين على إدارتها والقيادات التربوية الأخرى .

١٠ - أن المنهج بما يحتويه من مظاهر نشاط داخل المدرسة أو خارجها لابد أن ينطوي على تطبيقات عملية للنظريات العلمية في مجالات الإنتاج مع مراعاة مستوى المواد الخام المتاحة مما يشارك في تكون عقلية علمية تأخذ بالعلم وأساليبه عند ممارسة العمل ويشجع على التفكير الإبتكاري

الذى يعد دعامة رئيسية من دعائم الإنتاج وتطويره سواء على المستوى الكمى أو النوعى .

١١ - أن المنهج يجب أن ينمى اتجاهاً لدى التلاميذ مؤداه أن الإنسان هو صانع التنمية وليس مجرد المال أو الآلات أو حتى التقنيات الحديثة ، ومن ثم فإن الإنسان العامل الماهر والجاد والمتحمس والمبتكر هو قوام الثروة القومية ، الأمر الذى يقتضى تطوير الفرد لقدراته عن طريق الثقافة والتعلم والتدريب المتواصل .

ثانيا : الحرية :

تعتبر الديمقراطية أسلوب حياة سواء فى بعدها الإجتماعى أو السياسى ، ومن ثم فهى ليست مجرد شعارات وهى ليست مجرد شكل دستورى دون جوهر واقعى .

وتعتبر الحرية جوهر أى نظام ديمقراطى حقيقى ، أى أن كيان الفرد وكرامته وإنسانيته هى قوام الديمقراطية ، وهذا يتضمن حقه فى ممارسة حريته بدون تعارض مع حريات ومصالح الجماعة . كما يتضمن تقدير قيمة الفرد واحترام شخصيته وما يستتبعه من اعتراف بالحقوق والتزام بالواجبات ، كما يتضمن إيماناً بمفهوم تكافؤ الفرص أمام الجميع للنمو إلى الحد الذى يناسب قدراتهم واستعداداتهم . وعلى ذلك فإن كل تلك القيم التى تضبط المجتمع الديمقراطى يجب أن تدعم بحيث يكون الفرد قادراً على إحداث التغير الإجتماعى المرغوب فيه ، ومن ثم فإن المنهج يجب أن يؤكد الإتجاهات التالية من خلال جوانب التعلم المختلفة :

١ - أن من حق التلميذ أن يعبر عن نفسه وأن يسمعه الآخرون بما فيهم المعلم .

٢ - أن من حق التلميذ أن يختلف مع غيره بما فى ذلك المعلم .

٣ - أن من حق التلميذ أن يشارك فى جميع أوجه النشاط المدرسى .

٤ - أن من حق التلميذ أن ينقد كل من يخطىء أو يخالف نظام المدرسة .

٥ - أن من حق التلميذ أن يشارك فى وضع بعض الأهداف التعليمية واختيار الأنشطة المرتبطة بها .

٦ - أن من واجب التلميذ أن يعبر عن نفسه تماماً (حقائق - آراء .. إلخ) والإعتراف بحق الآخرين في ذلك ، ومن حقه أن يكون له وجهة نظر خاصة يؤمن بها ويدافع عنها بوعى ملتزم .

٧ - أن من واجب التلميذ أن يجد السبب أو الأسباب التى يستند إليها فى الإختلاف مع الآخرين على أن يقدم ما هو أفضل أو ما هو مختلف بطريقة موضوعية .

٨ - أن من مسئولية التلميذ أن يستغل وقته أفضل إستغلال فى العمل الدراسى على أن يفسح المجال للآخرين .

٩ - أن من واجب الجميع اتخاذ قرارات مشتركة دون أن يكون هناك أى فرصة لتحكم فئة فى أخرى أو تحكم الأكثرية فى الأقلية ، على أن يكون المعيار الأساسى هو أفضل القرارات .

١٠ - أن حركة وتطور المجتمع رهن بفكر الأفراد وإحساسهم بالمجتمع ومشكلاته وآماله ورغبتهم فى التطوير .

إن مثل هذه الجوانب تفرض الكثير على المنهج مثل :

١ - إشراك التلاميذ فى تحديد القواعد التى يجب اتباعها فى تنظيم وإدارة المدرسة ، على أن تتاح لهم فرص المناقشة والاعتراض وتقديم البدائل بحيث يشعرون بأن تلك القواعد نابعة منهم وليست مفروضة عليهم من الخارج فيزداد تقبلهم لهم واقتناعهم بها واستعدادهم للسلوك بمقتضاها فضلا عن إدراكهم لقيمة النظام ومعنى القانون فى إطار المجتمع الديمقراطى .

٢ - تدريب التلاميذ على إتخاذ القرارات . وهذا يعنى أن تتاح الفرصة للجميع للتدرب على التفكير العلمى بحيث تأتى القرارات بناء على حقائق وظروف ووقائع موضوعية ، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق اشتراكهم فى تحديد المشكلات وصياغتها وتحديد أبعادها واستخدام الخطوات والأساليب العلمية فى حلها بالقدر الذى يسمح لكل فرد بممارسة حرية التفكير طبقاً لقدراته واستعداداته بمعنى أن يضع المعلم مستوى كل تلميذ فى اعتباره عند تقويم ما يتم اتخاذه من قرارات .

٣ - تنويع خبرات المنهج بما يسمح لكل فرد بالإنتقاء بما يتناسب مع ميوله واهتماماته وقدراته ، ومن ثم تقل احتمالات فشل الكثيرين وتزداد قابليتهم للإستزادة من العلم والإستغراق فيه . ومعنى ذلك أنه ليس بالضرورة أن يدرس جميع التلاميذ (فى الصف الأول من المرحلة الثانوية مثلا) منهجاً واحداً طالما أننا لا نريد نمطاً ثابتاً من المواطنين ، فضلا عن أن ذلك التنوع يتيح لكل فرد نمواً مستمراً دون عوائق نضعها فى سبيله .

٤ - التفرقة بين ما يتفق من السلوك مع القيم والمثل الديمقراطية وما لا يتفق معها ، فالتلميذ يجب أن يعرف أولا بأول موضع سلوكه بالنسبة لمعايير الجماعة وهل هو فى جانب الصواب أو الخطأ بالنسبة لتلك المعايير ، بحيث يدرك أنه ليس حراً على الإطلاق فى ممارسة أى نوع من السلوك دون ضابط أو قاعدة ، ويمكن أن يتضمن ذلك عملية تقويم مستمرة لبعض مظاهر السلوك فى المجتمع بحيث يشعر التلميذ أن سلوكه الذاتى سواء داخل المدرسة أو خارجها إنما هو فى المقام الأول سلوك فى مجتمع كبير .

٥ - الإهتمام بالقيم الدينية والخلقية والرجوع إلى الكتب السماوية للتعرف على ما تحتويه من المعانى التى تشير إلى الحرية والديمقراطية ، على أن يترجم هذا كله إلى مواقف عملية يعيشها التلاميذ ويمارسونها ممارسة

حقيقية ، على أن يتضمن ذلك عملية مقارنة بين أنماط الحياة وأشكال الحريات فى أطر إجتماعية أخرى ودراسة لصور ومعانى الحرية فى مجتمعنا عبر العصور .

٦ - دراسة حركات الشعوب وكفاحها للحصول على الحرية وتطور النظم الديمقراطية وجهود المفكرين والسياسين فى هذا السبيل مما يجعل التلميذ أكثر إحساساً وتقديراً لجهود الرواد والزعماء فى مكافحة الظلم الإجتماعى والحكم الفردى ومما يجعله أكثراً إستعداداً لصيانة الحرية ودعمها والقضاء على ما قد يبدو من محاولات لسلبه إياها .

٧ - تدريب التلاميذ على مهارات البحث والدراسة الذاتية ، وذلك أن الفرد إذا كان له أن يمارس حرية التفكير فلابد أن يتاح له قدراً من المعرفة ومهارات تحصيلها ذاتياً حتى لا يكون اعتماده الكلى على ما يقدمه إليه المعلم « جاهزاً » دون جهد من جانبه ، الأمر الذى يؤدى إلى اتخاذه موقفاً سلبياً لا يمارس فيه التفكير الحر الطليق النابع من التحليل والنقد والإستنتاج الذاتى .

٨ - ارتباط خبرات المنهج بحاجات وميول واهتمامات التلاميذ فضلا عن ارتباطها بالمشكلات الإجتماعية الواقعية ، ذلك أن الفرد يكون أكثر استعداداً للتفكير المنتج إذا ما لمس ارتباطاً أو علاقة بين موضوع المشكلة وحاجاته أو ميوله أو اهتماماته أو شعر بضغطها وتأثيرها على مجرى الحياة اليومية ، فمن مسئولية المنهج أن ينمى لدى الفرد الإحساس الإجتماعى بمعنى إدراكه لما يعانى منه المجتمع من المشكلات وتحمل تبعات دوره فى ترقيته عن طريق الاشتراك فى علاج تلك المشكلات .

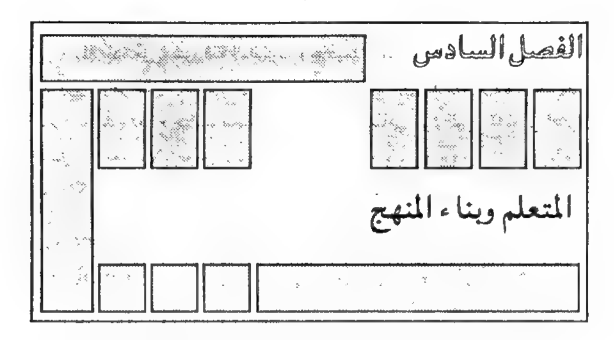
٩ - ضمان القدوة الحسنة ، فالناظر والمشرف الفنى والمعلم يجب أن يكونوا أمثلة يحتذيها التلاميذ ، بمعنى أن تكون أقوالهم وتصرفاتهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض ومع تلاميذهم تعبيراً حقيقياً عن القيم والمثل

الديمقراطية وأن تتفق أقوالهم مع سلوكهم ، ومن ثم تتاح الفرص للتلاميذ لإكتساب خبرات مربية من خلال التعامل اليومى مع القيادات التربوية ، حيث أنه يصعب اكتساب التلميذ للقيم والإتجاهات والعادات والمهارات المرتبطة بمثل هذه المفاهيم إذا ما كان الجو المدرسى السائد متسماً بالفردية والسيطرة والقمع وما يرتبط بها من أساليب ثواب أو عقاب .

١٠ - إتاحة الفرص المتساوية أمام جميع التلاميذ للمشاركة فى اختيار الخبرات التعليمية والأنشطة المدرسية والتخطيط لها وتحمل مسئوليات التنفيذ إلى أقصى حد تؤهلهم له مواهبهم وقدراتهم وعلى النحو الذى يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم دون تفرقة أو تمييز بينهم على أساس الجنس أو العقيدة أو المستوى الاقتصادى والإجتماعى .

١١ - النظر إلى التدريس على أنه مجموعة من المهارات والإجراءات التى تهدف إلى توفير أفضل ظروف تعليمية يمكن أن يكتسب التلاميذ من خلالها أنماط السلوك المرغوب فيها ، فالتدريس ليس مجرد نقل المعلومات أو الحقائق إلى التلاميذ ولكنه عمل وتفكير مشترك بين المعلم والتلاميذ ، ومن ثم فإنهم لابد أن يلمسوا بصورة مباشرة معنى الحرية وما يرتبط بها من حقوق وواجبات ومسئوليات ، وفى ضوء ذلك يجب أن يكون لديه من الصفات الشخصية والمهنية التى تؤهله لذلك مثل العدالة وسعة الصدر وتقبله للمهنة والرغبة الصادقة للعمل مع الفريق .

* * *



سبق أن أشرنا إلى أن عمليات بناء المناهج وتنفيذها تستند إلى أسس معينة ، ومن بين هذه الأسس المعرفة والمجتمع ، ومن بينها أيضاً المتعلم والتطورات العلمية الجارية فى مجال التربية ، ولذلك فإن هذا الفصل سيخصص لدراسة الأبعاد النفسية التى تؤثر فى تلك العمليات ، ويقصد بذلك كل ما أسفرت عنه الدراسات والبحوث المتعلقة بسكلوجية عملية التعلم ، والتى تفرض نفسها دائماً على عمليات بناء المناهج وتنفيذها ، ذلك أن المعنيين ببناء المناهج وكذا المعنيين بتنفيذها لابد لهم من معرفة شاملة بأبعاد هذه الناحية ، أى أنهم يجب أن يكونوا مدركين لطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التى يمكن أن تؤدى إلى تعلم ما نرجو تعلمه وأفضل السبل اللازمة لذلك ، ومعنى ذلك أن دراستنا للأبعاد النفسية كعامل مؤثر فى بناء المنهج تتعلق أساساً بكيفية التعليم والتعلم ، وهو أمر يهم المعنيين بالمناهج الدراسية على أى مستوى من المستويات ، ولذلك نلحظ أن برامج إعداد المعلم وتدريبه فى أثناء الخدمة تحتوى فى جانب كبير منها على دراسة لهذه الأبعاد ، وخاصة ما يتعلق منها بالممارسة الميدانية .

ولقد لوحظ أن هناك العديد من نظريات التعلم ونظريات النمو المعرفى والأخلاقى والدافعية ، ومهما كانت نوعية هذه النظريات أو غيرها من النظريات المتعلقة بالسلوك الإنسان والتى يفترض فيها أنها تساعد المعلم فى أدائه للعمل إلا أنها فى حقيقة الأمر لا تعتبر كافية فى حد ذاتها للوفاء بهذا الغرض ، إذ أنها لا تقدم للمعلم دليلا أو مرشداً لكيفية الممارسة فى الميدان التعليمى .

وللإفادة من أسس هذه النظريات ومفاهيمها وما تضمنته من نماذج كان من الضرورى توافر نظرية للتعلم (An intermediat theory) تعد مرحلة وسط بين النظريات التى تعالج جوانب مختلفة من السلوك الإنسانى وبين الواقع الميدانى الذى يعمل فيه المعلم ، ولذلك كان (برونر Bruner) و (جانييه Gange) ، أكثر ارتباطاً بهذه الفكرة ممن سبقوهم فى مجال الدراسات والبحوث النفسية .

ولذلك فإن هذا الفصل سيعالج بإيجاز النواحى الآتية :

١ - المناهج ونظريات التعلم (Learning Theories) .

٢ - المناهج ونظريات الدافعية (Motivation Theories) .

٣ - المناهج ونظريات النمو المعرفى (Cognitive Theories) .

٤ - المناهج ونظريات التعليم (Instructional Theories) .

أولا : المناهج ونظريات التعلم :

تحتاج عمليات المناهج إلى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التعلم والظروف التى يجب توافرها ليتم التعلم على نحو أفضل ، ولذلك فإن دراسة نظريات التعلم يمكن أن توضح بعض الأمور الغامضة والتى تشملها ممارسات المعلم . إن ما نجده فى معظم كتابات علم النفس تحت عنوان " *نظريات التعلم* " لا يقدم للمعلم توجيهات محددة تصلح للإستفادة منها أو العمل بمقتضاها فى المواقف التعليمية ، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى التباين بين العمل فى إطار نظرية من نظريات التعلم والعمل من أجل وضع خطة أو إرشادات وتوجيهات للمعلم ، كما أنه من بين الأسس والتقاليد العلمية أن تبحث النظرية العلمية فى عدد كبير من الظاهرات بإستخدام أقل عدد ممكن من القوانين ، وإذا كانت النظرية العلمية على درجة كبيرة من التعقيد فإن النظرية فى العلوم السلوكية تعد أكثر تعقيداً وذلك لتعلقها بالمشاعر الإنسانية وسلوك الإنسان ، على أننا كمعلمين لسنا فى حاجة إلى دراسة متعمقة لتلك النظريات ولكن ما يعنينا فى هذا المجال هو تعرف الفروق بين تلاميذنا وكذا أوجه الاتفاق والتشابه بينهم ، ولذلك

فمن المتوقع ألا يجد المعلم ما يمكن أن يساعده على نحو مباشر فى المواقف التعليمية .

فالسلوكيون يرون أن الشرطية هى الوحدة الأساسية للتعلم ، وهى تعبر عن الاتصال أو أو الترابط بين مثير من ناحية واستجابة من ناحية أخرى ، كما يرى أصحاب الشرطية الكلاسيكية والتى يمثلها (بافلوف Pavlov) أن الاستجابة المرتبطة بالمثير تتميز بأنها انعكاسية ولا إرادية ، بينما يلاحظ أن الاستجابة عند كل من (ثورنديك Thorndike) وأخيراً عند (سكنر Skinner) تتميز بأنها أكثر تعقيداً من الصورة التى يراها بافلوف ، ولقد حاول كل من بافلوف وسنكر عزل بعض المثيرات والاستجابات معملياً لدراسة العلاقات بينها ، ومع ذلك فإن واقع الأمر هو أننا فى أثناء المرور بالمواقف التعليمية نواجه أعداد كبيرة من المثيرات والاستجابات والتى يصعب وضع حدود فاصلة بينها ، وخاصة أنها تكون في الغالب على درجة كبيرة من التعقيد والتزامن فضلا عن أن الكثير منها ربما لا يتوقع المعلم حدوثه أو ظهوره فى أداء تلاميذه ، ولذلك فإن التفكير فى الشرطية كوحدة أساسية للتعلم يعد أمراً محدود القيمة بالنسبة للمناهج الدراسية للمعلم على وجه الخصوص ولاسيما إذا وضعنا فى الاعتبار كافة الأبعاد الشخصية والإجتماعية لكل من المعلم والمتعلم وما يصاحب تلك الأبعاد من مثيرات واستجابات يصعب حصرها وضبطها فى المواقف التعليمية ، ومع ذلك فهناك إمكانية للإفادة من فكر السلوكيين فى معرفة الأسباب المسئولة عن كراهية الطفل للرياضيات أو عدم اهتمامه بدراسة اللغة على سبيل المثال . ويمكن الإفادة من هذا الفكر أيضاً فى التفكير فى كيفية مساعدة الطفل على تعلم شىء ما إذا لم يكن محجماً عن تعلمه .

ولقد استطاع سكنر ، (هل Hull) أن يدخلا نوعاً من التطور على وحدة التعليم التى أسفر عنها فكر السلوكيين (مثير - استجابة) ، فقد كان هل أكثر ميلا إلى توجيه اهتمامه إلى ما يحدث فى داخل المتعلم ، أى تلك العمليات التى توجد بين المثير والاستجابة والتى يمكن أن يقوم بها الفرد عند مواجهته بمثير معين وانتقاء استجابة ما تلائم أو تتفق مع طبيعة المثير ، وبالرغم من ذلك يلاحظ أن هل

كان فى فكره بعيداً عن مجال العمل العادى والممارسة الميدانية التى تهم المعلم ، وقد كانت فكرة التعليم المبرمج وتطبيقاته العلمية وتعلم المهارات من مظاهر التجديدات التربوية التى تأثرت إلى حد بعيد بفكر هل فى هذا المجال .

وحينما تأثر مجال التعلم بالنظرية فى مجال الإدراك ظهر نظرية الجشتالت (Gestalt) والتى تعنى النمط أو الشكل أو الصورة ، وقد امتد تأثير النظرية فى مجال الإدراك إلى مجال التعليم من خلال حل المشكلات (Problem solving) على وجه الخصوص .

وتوجه نظرية الجشتالت فى ملامحها العامة الاهتمام إلى بعض التكوينات الداخلية والتى يتعملها الفرد أكثر من توجيه الاهتمام إلى الأستجابات الشرطية الخارجية ، ولقد كان لهذا الاتجاه تأثيره الواضح على عملية التربية بما فى ذلك فكر برونر فيما بعد ، ومع ذلك فإن هذه النظرة تعد أقل ترابطاً من الناحية المنطقية إذا ما قورنت بنظريات السلوكيين ، هذا فضلا عن أنها تعد أكثر صعوبة من نظريات السلوكيين من حيث مدى إمكانية ترجمتها إلى إجراءات عملية يستفاد منها فى عمليات المنهج المدرسى ، ولقد كان العمل التجريبى فى دراسة (كولر Kohler) على القرود سبيلا إلى تأكيد أهمية خبرة الفرد السابقة بالمواد والمواقف والأحداث وضرورتها لحل المشكلة عن طريق البصيرة (Insight) هذا كما كان كتاب (فرتهيمر Werthemier) Productive thinking رائداً وأساساً قامت عليه أعمال برونر ودنيس (Dienes) فى مجال تدريس الرياضيات ، ويؤكد فرتهيمر على أنه فى حالة تعلم القواعد بدون الاهتمام بعملية الفهم ، فإن هذا يؤدى إلى فشل المتعلم فى استخدام تلك القواعد وتطبيقها فى المواقف الجديدة ، الأمر الذى أصبح حقيقة بديهية أثبتتها بحوث عديدة فى العصر الحاضر .

وقد كان (ليفين Levin) ممن أسهموا فى تطوير فكر الجشتالت فى مجال علم النفس الإجتماعى والشخصية ، وقد استخدم ليفين مصطلحات يشيع استخدامها فى علوم الطبوغرافيا والطبيعة والكيمياء والرياضيات مما جعل فكره يوصف بأنه فكر مستعار أكثر من كونه فكراً ينحو نحو الضبط والإحكام ، ومع ذلك فقد كان لليفين

الفضل فى توجيه الاهتمام إلى أمور يجب أن يكون المعلم واعياً بها ، وهى الخبرات السابقة للمتعلم ومعارفه السابقة .

وفى ضوء ذلك يمكن القول أن هاتين النظريتين حاولتا حصر كل التعلم الإنسانى فى نظرية واحدة يحكمها عدد محدود من القوانين ، وهو الأمر الذى تخلت عنه النظريات الأكثر حداثة ، ومع ذلك فإن هاتين النظريتين كان لهذا التأثير البالغ فى مجال علم النفس التربوى والذى لايزال مرئياً حتى الآن وخاصة عند (هارلو Harlow) و (برلين Berlyne) و (أوزوبل Ausuble) و (باندورا Banduar) و (برونر Bruner) و (جانييه Gagne) .

فقد حاول جانييه على سبيل المثال سنة ١٩٤٧ أن يقدم فكراً متطوراً يعرض فيه نظريته والعمليات المعرفية المتضمنة بها ، وقد استندت هذه النظرية إلى مسلمة أساسية تعتبر عمليات التعلم عمليات مشابهة للعمليات التى تتم فى الحاسبات الألكترونية ، ومن ثم نجد أنه ركز معظم الاهتمام فى مسألة الصلات والتفاعلات التى تجرى بين المدخلات والمخرجات ، أى بين المثيرات من ناحية وسلوكيات الفرد المتعلم من ناحية أخرى ، ويعد هذا الفكر مزيجاً بين الفكر المبكر للشرطيين (الجشتالت) كما أنه يعد فكراً على درجة كبيرة من الإتقان والتطور ، ذلك أنه عرض الشروط المناسبة لعملية التعلم كما أنه اجتهد فى هذه العملية وكذا الطرق التى يستطيع المعلم أن يستخدمها فى تنفيذ المناهج الدراسية ، ولما كان جانييه يمثل اتجاهاً فكرياً فى علم النفس التعليمى استهدف تقديم نموذج لنظرية تعليمية أكثر من كونها نظرية فى التعلم ، لذلك رأينا أن نعرض فكره بشىء من الإيجاز فى هذا المجال ، على أننا ستقدم معالجة أكثر تفصيلا لفكره عند معالجة الجانب الخاص بنظريات التعليم .

وفى ضوء ما سبق يتبين أن الجهود التى بذلت فى مجال نظريات التعلم قد قدمت الكثير من الإسهامات التى تعد علامات مميزة فى تاريخ تطور الفكر فى هذا المجال ، ولقد كان لتلك الإسهامات دوراً فعالا فى إلقاء الضوء على بعض عوامل التعلم ، الأمر الذى كان انعكاساته على عمليات المناهج الدراسية وخاصة ما يتعلق منها بعمليات تخطيطه وبنائه ، هذا فضلا عن الاستفادة من تلك الإسهامات فى

محاولة تشخيص مواطن القوة والضعف فى الأداء التعليمى داخل المدرسة ، وكذا فى أداء المتعلم . ومع أن هذه الإسهامات كان لها دورها فى هذا المجال إلا أنها لم تقدم من الإرشادات والتوجيهات التى يستطيع المتعلم الإستناد إليها فى إدارة المواقف التعليمية .

ثانيا : المناهج ونظريات الدافعية :

لايزال مصطلح دافعية (Motivation) مجالا للبس والغموض ، ومع ذلك فهى تشير إلى التوجيه الداخلى أو الخارجى ، وتتضح هذه الفكرة فى النظريات التى تصدت لدراسة هذه الظاهرة ، فهناك ما يؤكد على أهمية المثيرات الخارجية التى تؤدى بالفرد إلى أن يسلك سلوكاً معيناً أو يستجيب استجابة ما ، وهناك ما يؤكد على أهمية الظروف أو العمليات الداخلية المتعلقة بذات الفرد والتى تجعله يسلك أو يستجيب على نحو أو آخر ، وعلى الرغم من أن هناك من النظريات ما يتبنى أحد الإتجاهين والبعض الآخر يتبنى الاتجاه الآخر إلا أن هذا التقسيم لا يعد أمراً نهائياً أو قاطعاً ، وخاصة أن النظريات التى تمثل الإتجاهين تقوم على عوامل أو أسس بيولوجية ، بل أن معظمها يولى بعض الاهتمام أيضاً إلى ما يجرى من تفاعلات بين الظروف الخارجية والداخلية ، أى تلك الظروف التى يرجع بعض منها إلى البيئة المحيطة والبعض الآخر إلى تكوين الفرد ذاته .

وتعد الحاجة (Need) جوهر نظريات الدافعية التى تدفع الفرد وتوجهه للبحث عن سبيل لخفض الحاجة واختزالها ، ومن ثم تميل الأفعال أو الأساليب التى يستخدمها الفرد فى سعيه إلى خفض الحاجة إلى التكرار فى مواقف أخرى ، أى أن الفرد تعلم شيئاً جديداً وهو كيفية أختزال الحاجة التى يشعر بها ، ومع هذا فقد وجه النقد إلى هذا النموذج فى تفسير التعلم حيث قيل « أنه يعبر عن سلوك الحيوان الذى يختلف عن السلوك الإنسانى وخاصة أنه ليس من اليسير أن نحدد حاجات الإنسان » .

وقد حاول « هل » أن يضع نظاماً للمعززات الثانوية التى يتعلمها الفرد من خلال تفاعلاته الإجتماعية والتى تستخدم لإشباع الحاجات الأساسية ، ومع ذلك فإن هذا النظام عجز عن تفسير الكثير من الظواهر التى تتلو إشباع تلك الحاجات .

وقد رفض بيترز (Peters) الفكرة القائلة بأن الدافع يكمن وراء أى فعل أو سلوك يصدر عن الفرد ، وهو يرى أن الكثير من مظاهر سلوك الفرد يمكن تفسيرها وفهمها من خلال المضمون الإجتماعى الذى ينتمى إليه ومن خلال أهدافه التى يرجو تحقيقها فى هذا المضمون ، وقد أفاد هذا الفكر فى تعرف الأسباب الكامنة وراء سلوك معين فى المواقف التعليمية ، إلا أنه لم يقدم الإجابة عن التساؤل الذى يطرحه المعلمون والمتعلق بكيفية إثارة الدوافع أو دفع الأطفال لتعلم شىء ما .

أما سكينر فقد نفذ معظم أعماله على الحيوانات الجائعة موجهاً معظم اهتمامه إلى بيان آثار عملية التعزيز على التعلم ، إلا أنه لم يتعرض لما يجب تعزيزه وأسباب التعزيز ، ومع هذا فقد كان للمبادىء التى توصل إليها التأثير الواضح على التعلم الإنسانى .

وقد أستند فى أعماله على الأعمال السابقة لثورنديك الذى قرر أن الأفعال أو الاستجابات التى يتلوها شعور بالسرور تكون أكثر قابلية للتكرار والعكس صحيح . وقد أختار سكينر فى أعماله مواقف سلوكية لتجريب الآثار المترتبة على عملية التعزيز وخاصة فى مجال الطيور وهو الأمر الذى لايزال الكثيرون يرفضونه فى مجال التعلم الإنسان ، ومع ذلك فإن الشىء المؤكد هو أننا نعزز سلوك الآخرين وخاصة تلاميذنا بصفة مستمرة ، بالإضافة إلى أننا نتلقى تعزيزاً من الآخرين لما يصدر منا من مظاهر سلوكية ، ولذلك فإن المناهج الدراسية تعد محاولات لتعديل سلوك التلاميذ ، ومن ثم يجب أن يبذل أقصى جهد ممكن لتعزيز المرغوب فيه من الاستجابات وعدم تعزيز الاستجابات غير المرغوب فيها . ويرى سكينر أن إستخدام التعزيز فى عملية التعلم يحتاج بداية إلى اختيار نوع التعزيز الذى يمكن أن يناسب كل فرد ثم تحديد السلوك المراد تغييره على نحو دقيق ووضع مستوى التكرارات المطلوبة لهذا السلوك ، واستخدام نوع التعزيز المختار فور ظهور السلوك المطلوب ، كما يرى أنه ليس من

الضرورى أن تتم عملية التعزيز فى حالة تكرار ظهور الاستجابة المطلوبة وإنما يكفى التعزيز فى أول حالات ظهورها فقط ، كما أكدت دراساته أن الإختلاف فى نظم التعزيز يؤدى إلى استجابات متباينة ، وهو يقصد بنظم التعزيز ثبات الفترة الزمنية التى تسبق عملية التعزيز أو تغيرها كما يقصد عدد التعزيزات التى يحصل عليها الفرد سواء كانت بمعدل ثابت أو بمعدل متغير .

والمعلم كمصدر للتعزيز ليس هو المصدر الوحيد ، فقد يعزز التلاميذ سلوكهم ذاتياً بدافع إهتماتهم بالمادة الدراسية أو بدافع مقارنة أفكارهم ومفاهيمهم بالمادة الدارسية التى يتيحها المنهج الدراسى ، ولقد لوحظ أن مناهج الجامعة المفتوحة تستخدم هذا الأسلوب مع مختلف نوعيات الدراسين ومستوياتهم .

وتعد المواد المبرمجة تطبيقاً للمبادىء التى قررها سكينر فى نظريته حيث تجزأ المعلومات إلى جزئيات صغيرة تقدم إلى الفرد الذى يتلقى تغذية رجعية مستمرة بناء على الأداء الذى يصدر عنه إزاء كل جزئية من تلك الجزئيات . وقد قدم سكينر أيضاً معالجة لموضوع الحوافز (Incentives) وأهميتها وكيفية استخدامها فى المواقف التعليمية .

وإذا كان سكينر قد أولى معظم الاهتمام لمسألة التعزيز الخارجى نجد أن أصحاب اتجاه علم النفس الإنسانى قد أولوا معظم إهتمامهم إلى التعزيز الذاتى حيث يقوم الفرد بتعزيز ذاته ، أى تعزيز الأداء الذى يصل إليه ويسلك بمقتضاه مستغلا إمكاناته الخاصة التى يمتلكها ، وهم يرون أن الفرد فى هذه الحالة ليس فى حاجة إلى تعزيزات خارجية أو نظام للثواب والعقاب . ولقد كان هذا الاتجاه الإنسانى فى علم النفس التربوى بمثابة رد الفعل للاتجاه السلوكى الذى ظل مسيطراً على الميدان حتى الستينات ، وكذا رد الفعل لنتائج التجارب التى أجريت على الحيوانات ومحاولة تعميمها على التعلم الإنسانى . وقد تبنى هذا الاتجاه (ماسلو Maslow) ، (شوتز Schutz) ، و (روجرز Rogers) وغيرهم ، إلا أن ماسلو يعتبر أكثرهم تميزاً ، إذ أنه حاول فى فكره أن ينحو نحواً عملياً وتطبيقاً ، كما كان اهتمامه موجهاً إلى الإنسان ، ومع ذلك فلم يغفل الحيوان ، أى أنه حاول أن يصل بين الجانبين للنظر فى

مسألة الدوافع الكامنة وراء السلوك الحيوانى والإنسانى ، ومن ثم نجد أن ماسلو قد قدم نظاماً مقترحاً للحاجات يبينه الشكل التالى :



شكل رقم ١٥

ويشير ماسلو فى معالجته لهذا النظام إلى أن الإنسان يسعى إلى إشباع هذه الحاجات فى المستوى الأدنى قبل المستوى الأعلى ، وحينما يشبع الإنسان هذه الحاجات يصبح متميزاً بالصفة الإنسانية ، وعلى الرغم من بعض النقد الذى وجه إلى هذا النظام وخاصة فيما يتعلق بإغفاله لبعض الحاجات الأساسية والمتعلقة بالجانب الدينى إلا أنه يعد مفيداً فى مجال المناهج ، حيث يجب التأكد بداية أن الفرد أتيحت له فرص إشباع تلك الحاجات قبل البدء فى النظر إلى المستويات البعدية والتى يمكن أن يصل إليها الفرد . ويرى روجرز أن الفرد يوجد فى المواقف التعليمية بكليته ، أى أنه يتعامل مع تلك المواقف إنطلاقاً من النواحى المعرفية والإنفعالية المتكونة لديه ، وأنه هو الذى يبادر بإعمال الفكر فى اتجاه أو آخر وعند مستوى أو آخر ، كما يرى أن هذه المواقف تؤثر فى السلوك بدرجات مختلفة ، كما قد يكون لها تأثيرها فى اتجاهات الفرد وربما فى شخصيته ، كما أن تلك المواقف تكون موضع تقويم من جانب الفرد إذ أنه ينظر إليها من زاوية تساعده على تعرف مدى ملاءمتها لما يشعر به من حاجات ، كما قد ينظر إليها من حيث مدى كفايتها لتعليمه ما يود تعلمه ، أو من حيث كفايتها لاستجلاء الغموض المحيط بخبراته السابقة . ولقد كان لهذا الفكر إنعكاساته على المناهج الدراسية حيث بدأ المختصون بعمليات المنهج فى التفكير فى مسألة ما يجب أن يعرفه التلاميذ من ناحية وما يمكن أن يكون ذا دلالة بالنسبة لهم من ناحية أخرى ، ولقد تأثر البعض بهذا الاتجاه لدرجة أنهم إعتبروا أن تدريس ما يود الفرد معرفته يؤدى إلى تعلم أفضل ، وبالتالى

يصبح فن التدريس هو معرفة المعلم للوقت المناسب للتشجيع والوقت لممارسة الضغط على الفرد والوقت المناسب لتركه لحاله .

ثالثا : المناهج ونظريات النمو المعرفى :

كان لعديد من نظريات النمو المعرفى والإجتماعى والأخلاقى انعكاسات واضحة على المناهج الدراسية ، وقد لجأ المتخصصون فى مجال المناهج إلى تلك النظريات من أجل التوصل إلى تحديد ما يجب تقديمه إلى المتعلم وكذا كيفية تعليم ما يتم اختياره من مختلف المجالات المعرفية ، ولقد زاد إقبال المشتغلين بميدان المناهج على تلك النوعيات من النظريات بصفة خاصة عندما ظهرت دراسات عديدة فى مجال طبيعة المتعلم وإمكاناته وطبيعة عمليات التفكير ، ولذلك سنحاول فيما يلى أن نعرض فى إيجاز أهم ملامح فكر بياجيه (Piaget) وبرونر (Bruner) وانعكاسات كل منهما على عمليات المنهج كفكرين أختصا بعملية النمو المعرفى :

١ - بياجيه :

كان محور إهتمام بياجيه فى معظم أعماله موجهاً نحو دراسة المعرفة من حيث علاقتها بالنمو المعرفى لدى المتعلم مع التركيز على نمو الفكر الرياضى المنطقى . ولذلك وضع نظاماً لنمو المفاهيم أشار فيه إلى أن هذه العملية تقوم على ثلاثة أسس هى : المنطق (Logic) والنسبية (Relativity) والتفاعلات التبادلية (Dialecties) ، فالمنطق فى فكره يحتل مكانة جوهرية ، فهو يرى أنه مفتاح الفهم الإنسانى على اعتبار أن العقل يتضمن هذه العملية بحكم طبيعة العمليات البيولوجية والقوانين التى تحكم العالم الطبيعى . أما النسبية فهو يرى بشأنها أن الحكم الذى يصدره فرد ما فى موقف ما يتضمن عادة جانباً أو عنصراً ذاتياً أى أنه يعتمد على موقف ومكانة الشخص الذى يصدر الحكم ، ولذلك يرى أن الحقيقة - كما يعبر عنها هذا الفرد فى حكمه - تعد أسقاطاً أو تجسيد لفكر الفرد ، ويلاحظ أن بياجيه أتجه فى تفكيره نحو الاهتمام بالبنى المعرفية أكثر من مجرد الأهتمام بعملية إكتساب المعرفة ،

أما بالنسبة للتفاعلات التبادلية فهو يرى أن النمو العقلى ما هو إلا عملية دينامية وخاصة أنه يرتبط بمستوى النضج والخبرات الطبيعية والإجتماعية المحيطة بالفرد ، ولذلك فإن الفرد كثيراً ما يوجد فى مواقف يكون عليها فيها أن يختبر العديد من الفروض التى تساعده على التوصل إلى الحقيقة وإصدار الأحكام المناسبة ، لذا أشار بياجيه إلى مفهوم التوازن (Equilibration) على اعتبار أنه يحدد درجة التفاعل ومستواه بين الثلاث أبعاد الأخرى ، وهو يرى أيضاً أن النشاط العقلى فى جميع مستويات النمو تتوقف على التغيرات التى تطرأ على البنية العضوية للفرد والمثيرات البيئية المتغيرة وما يجرى من احتكاكات وتفاعلات بينها .

ولقد كان لفكر بياجيه فيما يتعلق بعملية نمو المفاهيم التأثير الواضح على كثير من مشروعات تطوير المناهج ومثال ذلك مشروع نفيلد (Nuffield) فى تطوير مناهج الرياضيات والذى أعتمد فى أساسه على التسليم بالمراحل التى تضمنها فكر بياجيه عن هذا الجانب ، على أن ما يهمنا فى هذا المجال هو معالجة المراحل التى تهم المعنيين بعمليات المناهج وهى :

(أ) المرحلة الحسية الذاتية (pre-operational) :

وتبدأ هذه المرحلة من سن الرابعة حتى السابعة ، وفى بداية هذه المرحلة يعتمد الفرد على المدركات التى توجد فى بيئته ، ويبدو عليه فى هذه المرحلة أنه غير قادر على الاحتفاظ فى عقله بأكثر من شىء واحد مما يراه فى موقف واحد ، كما أنه لا يستطيع من الناحية العقلية أن يأتى بعكس أو ضد الشىء أو العملية التى سبق له أن رآها .

(ب) مرحلة العمليات الحسية الأساسية (Concrete operations) :

وتمثل هذه المرحلة ما بين السابعة والحادية عشرة ، وهو يرى أن احتفاظ الفرد بما يتعلمه يعد ضرورياً لأنه يمثل الأساس الذى تعتمد عليه عملية التفكير ، فقد يعى الطفل صورة أرقام مختلفة فى عملية جمع معينة مثل ٢ + ٦ = ٨ أو ١ + ٤ + ٣ = ٨ وهاتان الصورتان أو غيرهما من الصور تساعد الفرد فى مواقف

عليه فيها استرجاع هذه الصور لتلك الأرقام للتفسير . وهو يرى أن الفرد بناء على ذلك يستطيع أن يدرك معنى الوزن فى أوائل هذه المرحلة ، وإن كان إدراكه لمعنى الكلمة لا يتم إلا قرب نهايتها ، بالإضافة إلى قدرته على التحليل والتصنيف وهى عمليات تعد أساسية لعملية تكوين المفاهيم .

(جـ) مرحلة إدراك المجردات (Formal operations) :

وتمتد هذه المرحلة فيما بين الحادية عشرة وحتى الخامسة عشر ، وفى هذه المرحلة يستطيع الفرد أن يصل إلى عملية فرض الفروض حتى فى حالة غياب الأدلة المادية وقبول المسلمات ، كما يستطيع أن يمارس هذه العملية على أسس عقلية وليس عن طريق المحاولة والخطأ كما هو الحال فى المراحل السابقة . كما يصبح واعياً بطبيعة تفكيره ، ويكون قادراً على التبرير والتعامل مع العلاقات المعقدة (النسبية والترابط) .

ولقد تأثرت مشروعات عديدة فى مجال تطوير المناهج بهذا الفكر والخطوات التى اشتملها ، ومع ذلك نجد أن لاوتون قد أشار إلى أن فكر بياجيه يعد مفيداً ولكن بطريقة سلبية ، بمعنى أن فكر بياجيه يفيد عمليات المنهج فى تعرف ما لا يجب أن نحاول تعليمه للطفل فى مختلف المراحل ، هذا ولقد لوحظ أن معظم البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال فكر بياجيه اهتمت بالبحث فى العوامل التى يمكن أن تؤدى الى الإسراع فى إنتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى ، ولقد طبقت معظم أعمال بياجيه فى مناهج العلوم والرياضيات ولاتزال الحاجة قائمة إلى بحوث فى مجالات معرفية أخرى ، ولاشك أن فكر بياجيه كان له أصداء واسعة الإنتشار وإنعكاسات واضحة على المناهج الدراسية وخاصة ما يتعلق منها بمسألة التعلم عن طريق الاكتشاف وبيان الفروق النوعية بين تفكير الصغار والكبار .

٢ - برونر :

أعتمد برونر فى فكره على ما قدمه بياجيه ، وإن كان برونر أكثر مرونة فى نظرته إلى مراحل تطور التفكير والتى عرضها فى ثلاث صور وأشكال :

(أ) المرحلة التى يسود فيها الإدراك الذاتى للماديات The enactive

(ب) المرحلة التى يسود فيها التخيل The iconic

(جـ) المرحلة التى تسود فيها الرمزية The symbolic

وهو يشير إلى أن وصول الفرد إلى مستوى هذه المستويات إنما يعتمد على مستوى النضج الذى يصل إليه وشخصيته ونوع العمل الذى يقوم به ونوعية التأثيرات الثقافية التى يتعرض لها ، حتى إذا ما وصل الفرد إلى مستوى متقدم من النضج فنجد أنه يمتلك هذه الصور أو النماذج الثلاثة .

ويرى برونر أن مراحل النمو المعرفى تستقر لدى الفرد وتصبح عمليات ذاتية شأنها فى ذلك شأن الكثير من الأمور التى تفرضها الثقافة التى يعيشها الفرد . ولقد أثار برونر فى فكره ثلاث قضايا أساسية هى : نمو المتشابهات The growth of equivalence نمو عملية البحث الفعال عن المعرفة (The develoment of efficient information) وعملية التثبيت كأساس للتفكير .

وهو يقصد فى القضية الأولى الإشارة إلى أن الطفل فى سنى حياته الأولى يستطيع أن يصل إلى الأشياء المتشابهة والتى تنتمى إلى قسم أو مجموع معين يستطيع أن يعبر عنها بلغته وإن كان لا يستطيع أن يترجم ما يقوله إلى أفعال مناسبة ، أما بالنسبة لمسألة نمو عملية البحث الفعال عن المعرفة فيقصد برونر أن الطفل ربما لا يرى إلا جانباً واحداً لمشكلة ما فى السنوات الأولى ولكنه يستطيع أن يرى جوانب أخرى فيما بعد ، حتى يصل إلى مرحلة يكون فيها قادراً على تحليل المعلومات المتاحة ، هو الأمر الذى يرتبط بنموه من الناحية اللغوية ، أما عملية التثبيت للتفكير فيرى برونر أن الفرد حينما يكون عليه أن يفعل شيئاً أو أن يستجيب استجابة لفظية يكون قادراً على استخدام ما سبق له اختزانه أو الاحتفاظ به من سلوك ومعارف .

وقد كان لفكر برونر انعكاساته على المناهج ، وخاصة أنه قام بالتأكد من صحة فروضه فى مجال الرياضيات ومجال العلوم الإنسانية ، على أنه لم يكن من بين أهدافه الخوض فى محتوى دراسى معين وتلقينه للفرد وإنما كان هدفه الرئيسى هو تنمية الناحية المعرفية وما تشمله من قوى لدى الفرد ، إذ أنه آمن بأهمية هذا الأمر وجدواه كسبيل لثقة الفرد فى مهاراته المعرفية وتقديره للفكر الإنسانى وإعطاء نماذج عملية يستطيع الفرد من خلالها أن يحلل الإطار الإجتماعى الذى يعيش فيه ، وإنما الإحساس بالاحترام نحو قدرات الإنسان وأن العقل الإنسانى قادراً على التطوير ، ولذلك فإن برونر كان أكثر اهتماماً بالبحث فى سبل وضمانات الإسراع بالنمو المعرفى للفرد ، الأمر الذى جعل منه صاحب فكر مختلف عن الكثيرين الذين يرون تعليم مادة أو مهارة معينة فى سن أو مرحلة دون غيرها ، وهو إن كان يرى ضرورة الاهتمام بداية بالعمليات والمهارات المعرفية وبناء الاتجاهات فإنه لا يقصد التقليل من قيمة الحقائق أو المعلومات ، وإنما يقصد أن تكون خاضعة فى تحديدها واختيارها لمدى فعاليتها وجدواها بالنسبة لتحقيق الهدف الأساسى وهو تحقيق النمو المعرفى لدى الفرد .

وبالرغم من تأثر الكثير من مشروعات المناهج بفكر برونر إلا أن النقد الأساسى الذى وجه إليه هو أنه أهتم بالنمو المعرفى على حساب النمو الإنفعالى ، ومع ذلك فإن الشيء المؤكد هو أن برونر استطاع بفكره فى مجال النمو المعرفى أن يقدم إسهاماً جيداً فى تطوير المناهج .

رابعا : المناهج ونظريات التعليم :

على الرغم من أن برونر كان له فكره المميز فى مجال نظريات النمو المعرفى ، إلا أن الكثيرين يعتبرونه - فضلا عن ذلك - صاحب نظرية للتعليم ، وهذا يعنى أنه وإن كان قد بحث قضايا ومسائل متعلقة بمراحل النمو المعرفى وما تتضمنه من عمليات مختلفة إلا إنه حاول أيضاً أن يعبر عن هذا الفكر فى صورة تطبيقية يمكن الإفادة منها فى الكثير من عمليات المنهج ، وخاصة ما يتعلق منها بتنفيذه على المستوى المدرسى ، ولذلك يلاحظ أن فكر برونر قد عرض فى جانب منه عند معالجة موضوع

المناهج ونظريات النمو المعرفى ، أما الجانب الخاص بالنواحى التعليمية فسيتم عرضه فى هذا المجال ، وقد أشار برونر فى شأن النظرية التعليمية إلى أنها يجب أن تتضمن تحديداً واضحاً للخبرات والظروف التى تجعل الفرد فى حالة تهيؤ وتَفَتُّح واستعداد للتعلم ، كما كان معنياً بالخبرات والظروف التى يأتى بها الطفل إلى المدرسة فى بدء حياته التعليمية ، ومع ذلك يمكن القول أن هذا الأمر يعد هاماً وحيوياً حتى بالنسبة للمتعلم فى أى مستوى تعليمى ، ومن ثم فإن الحاجة ماسة إلى دراسة الظروف الإجتماعية التى يعيشها الفرد وكذلك كافة المؤثرات ذات التأثير الواضح على خبراته ومفاهيمه وقيمه واتجاهاته .

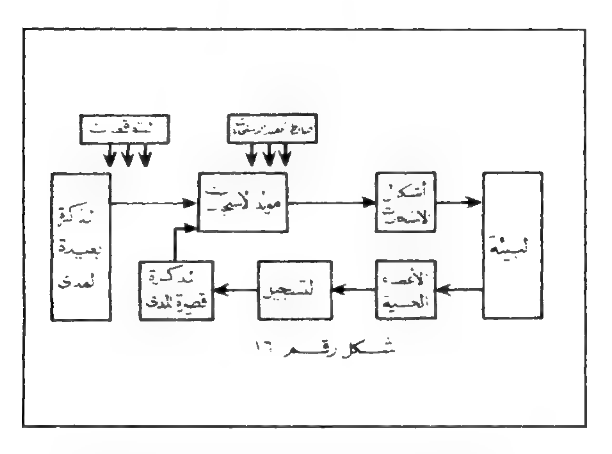
ويشير برونر أيضاً إلى مسألة أخرى وهى متعلقة ببنى المعرفة (Structure) فيؤكد دور النظرية التعليمية فى تحديد البناء الأمثل للمعرفة والذى يمكن للفرد أن يتعلمه ، وهذا يعنى أن هذا البناء الأمثل يجب أن يناسب المرحلة العمرية للفرد وقدراته وخبراته السابقة ، بل ويؤكد أيضاً على أهمية توافر بدائل من البنى يمكن إستخدامها مع مجموعات من التلاميذ يتباينون فى خبراتهم وقدراتهم ، ولا يقصد برونر بمسألة البنى هذه مجرد محتوى أى محتوى - من المعارف ، ولكن ما يقصده بنية من المادة العلمية تظهر فيها نظم المعرفة المختلفة لتيسر التعلم وتساعد الفرد على أعمال الفكر وإثراء المعرفة ونظمها وتطبيق ما سبق له تعلمه .

ويهتم برونر أيضاً بمسألة التتابع (Sequence) فيشير إلى أن النظرية التعليمية يجب أن تضمن تحديداً واضحاً لأفعال نظم التتباع التى يجب اتباعها لتقديم ما يرجى تعلمه ، وتعد هذه العملية من العوامل الأساسية التى تساعد الفرد على الأنتقال من مرحلة الإدراك الذاتى للماديات إلى مرحلة التخيل ثم إلى مرحلة الرمزية ، أما المسألة الأخيرة التى أهتم بها برونر فهى خاصة بعملية التعزيز (Reinforcement) فيؤكد على أن النظرية التعليمية يجب أن تشتمل على تحديد لطبيعة المعززات وتوقيتاتها فى أثناء عملية التدريس ، وأنه لابد من إحلال المعززات الداخلية بدلا من المعززات الخارجية وإن كان لم يشر إلى الوقت المناسب لعملية الإحلال هذه .

ويشير برونر أيضاً إلى أنه إذا ما استخدمت المعرفة بفعالية فإن ذلك يؤدى إلى مساعدة المتعلم فى التعلم عن طريق حل مشكلات ، ولقد تأثرت المناهج الدراسية بهذه الفكرة ، وقد تمثل هذا فى اشتراك خبراء المادة الدراسية مع السيكلوجيين والمعلمين فى عمليات المنهج ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ولقد صاحب هذا الأمر رفض فكرة المنهج الوحيد والذى يحتوى نظاماً وحيداً فى تتابع معارفه ، كما ظهرت الدعوة لتباين أشكال النشاط التى يقوم بها التلاميذ ، ومن ثم أصبح المنهج الدراسى يحتوى العديد من القنوات التى يمكن أن تؤدى إلى تحقيق أهدافه ، وبالتالى يسلك كل متعلم الطريق الذى يناسبه من حيث طبيعته وإمكاناته وخبراته السابقة ، هذا كما أن المنهج الدراسى أصبح خاضعاً لعملية تقويم شاملة تبدأ من مرحلة ما قبل التعلم ، بمعنى أن المنهج فى صورته الأولية يكون خاضعاً للتجريب الميدانى وملاحظات الخبراء فضلا عما يجرى من عمليات تقويمية مستمرة فى كافة مراحل تنفيذه .

أما جانييه فلم يقدم الكثير بالنسبة للمعرفة سوى ما ذكره عن تصنيفاتها فى ضوء نتائج العملية التعليمية المتوقعة ، كما أنه كان أكثر ميلا إلى التسليم بمحتوى المناهج الدراسية من المعرفة ، ولقد كان مهتماً بصفة أساسية ببيان السبل التى يستطيع المعلم استخدامها فى عملية التدريس ومواضع مشاركته للتلاميذ مما يساعد على تنمية « *قوى التعلم* » التى يمكن أن تؤدى إلى تعلم تالٍ وانتقال أثر تعلم المبادىء والمهارات من موقف إلى آخر ، وهو يرى أن المعرفة تتدفق خلال البنى المعرفية التى يفترض وجودها فى النظام العصبى للمتعلم ثم تميز بعلامات ويبدأ الإدراك الأولى ثم تبدأ مرحلة التذكر قريبة المدى ، وإذا ما تم تذكرها تدخل فى مجال الذاكرة بعيدة المدى حيث تخرج وتسترجع حينما تدعو الحاجة إلى ذلك ، وتمر المعارف من هاتين المرحلتين إلى ما يطلق عليه مولد الاستجابات (Response generator) الذى يقوم بعملية تنشيط لسلوك معين ، ويشير جانييه إلى أن هناك أيضا ناحيتين تؤثران فى درجة تنشيط مسار تدفق المعارف وتعديلها هما التوقعات (Expectancies) وما يمكن أن يطلق عليه ضابط تنفيذ الاستجابة (Executive control) ويعد الاختلاف فى الدافعية والمعانى الشخصية لمدخلات الموقف التعليمى أمثلة لما يعنيه جانييه بالتوقعات ، أما ما يعنيه بضابط تنفيذ الاستجابة فهو مختلف المهارات

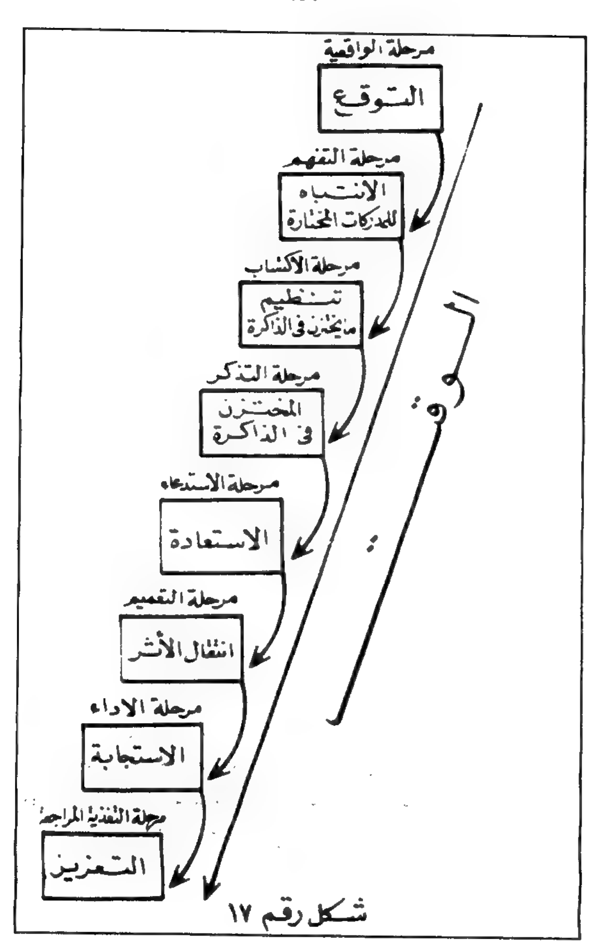
المعرفية لدى الفرد واللازمة لمسألة إعطاء رموز للمعارف القادمة إلى المتعلم ، وكذا عملية استرجاع المعارف التى سبق له تعلمها ، والشكل التالى يبين هذه الفكرة .



شكل رقم ١٦

وقد استطاع جانييه التوصل إلى وصف لحصيلة التعلم والعمليات العقلية التى تصاحبه ، وقد صنفها إلى معلومات لفظية ومهارات عقلية (التمييز - التوصل إلى مفاهيم أساسية - قواعد أساسية) - التنظيم العام للمهارات المعرفية - الاتجاهات - المهارات الحركية .

وقد حاول جانييه أيضاً أن يقدم نموذجاً أستند فيه على الشكل السابق الذى سبق عرضه ، وقد حاول فى هذا النموذج أن يعرض طبيعة ما يجرى من عمليات معرفية فى المواقف التعليمية وبيان العلاقة التتابعية بين المستويات العليا والمستويات التالية ، والشكل التالى يبين هذا النموذج :


مرحلة الواقعية
التوقع
مرحلة التفهم
الانتباه للمدركات المختارة
مرحلة الاكتساب
تنظيم ما يختزن في الذاكرة
مرحلة التذكر
المختزن في الذاكرة
مرحلة الاستدعاء
الاستعادة
مرحلة التعميم
انتقال الأثر
مرحلة الاداء
الاستجابة
مرحلة التغذية المراجعة
التعزيز
الزمن

شكل رقم ١٧

وقد أشار إلى أن تتابع مراحل التعليم يعتمد على المستوى السابق الذى وصل إلى المتعلم ، ويلاحظ أن الشكل يبين مراحل التعليم والعمليات المتضمنة فى كل منها . والأمر الذى تجدر الإشارة إليه فى هذا المجال هو أن هذا الفكر الذى قدمه جانييه يمثل ركيزة أساسية يمكن الاستناد إليها حين النظر فى نوعية المواقف التعليمية التى تجدر إتاحتها للمتعلم كسبيل لتحسين نوعية التعلم وتحقيق نموه المعرفى إلى أقصى درجة ممكنة ، ولاشك أن لهذا الأمر أهمية بالغة وخاصة فى مجال تخطيط المناهج الدراسية وتشكيل ما تحتوى من الخبرات وتوجيه عملية التدريس وتعرف حصيلة الجهد المبذول فى هذا المجال سواء من جانب المعلم أو المتعلم .

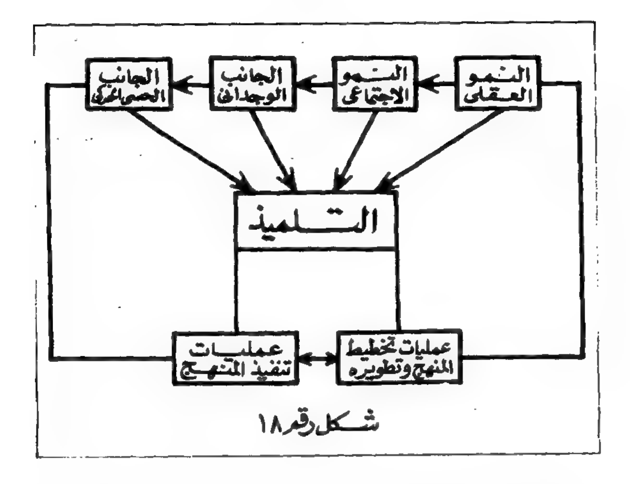
إن ما أجرى من بحوث ودراسات فى مختلف الجوانب المتعلقة بالفرد سواء من حيث مراحل نموه والعوامل المؤثرة فيها أو من حيث طبيعة العمليات العقلية التى يمارسها ، أو غير ذلك من الجوانب تهدف أساساً إلى الوصول إلى قرارات علمية قائمة على البحث والتمحيص الدقيقين لكافة العوامل والظروف والإمكانات التى يمكن أن تيسر التعلم وفق الاتجاه الذى يرضى عنه المجتمع ويقبله ، ولعل هذا الأمر يشير إلى أن المناهج فى كافة عملياتها أصبحت لا تخضع إلا لسلطان العلم ، أى للقرار العلمى فى أى شأن من شئونها وفى أى مرحلة من مراحل التعامل مع المنهج فالمجتمع إذا كان يسعى إلى تربية الفرد فإن وسيلته فى ذلك هى الإجراءات التربوية ، والمنهج هو الأداة الرئيسية لتلك الإجراءات ، أى أن عملية التربية تعتمد أساساً على نوعية المناهج المتاحة للتلاميذ ومدى كفايتها فى مساعدة التلاميذ على بلوغ المرجو من الأهداف والتى يحددها المعنيون بمختلف المناهج الدراسية ، ومن ثم فإن المنهج الدراسى ليس إلا سبيلا لتربية الفرد ، وتربية الفرد هذه لا تعنى أن نقدم له قدراً من المعارف نتصور أنه كاف لتحقيق ما نرغب فيه من الأهداف ، بل إن هذا الأمر يتطلب دراسات قبلية يتم فيها معرفة ذلك الفرد من كافة النواحى ، كيف يفكر ؟ كيف يسلك ؟ ما يمكن أن يتعلمه ؟ وما لا يستطيع تعلمه فى مرحلة ما ؟ وما ينبغى تأجيل تعلمه إلى مراحل عمرية تالية ؟ وما لا يستطيع تعلمه فى مرحلة ما ؟ وما ينبغى تأجيل تعلمه إلى

مراحل عمرية تالية ؟ وما نوعية المفاهيم التى يمتلكها ؟ وما الصواب منها والخطأ ؟ وما الاتجاهات والقيم التى تكونت لديه ؟ وما العادات التى اكتسبها ؟ وغير ذلك من النواحى التى تساعد على استجلاء الغموض المحيط بطبيعة الفرد المتعلم . إن مثل هذه الدراسات تمثل فى واقع الأمر رصيداً مفيداً للمسئولين عن تخطيط المناهج وتطويرها ، بل وتساعدهم على إصدار قرارات سليمة إزاء كل عمليات المنهج ، أى أنها تباعد بينهم ، وبين أسلوب المحاولة والخطأ فى مثل هذه العمليات الخطيرة والتى قد يترتب عليها الكثير من الأخطاء والعيوب فى عملية التربية مما يصعب محو آثاره فى سنوات عديدة ، فالمنهج المدرسى بالمعنى السابق إيضاحه فى الفصل الثالث ليس مجرد محتوى معين من الحقائق والمعارف وإنما هو كل مركب يحتوى على علاقات مركبة بين أطراف كثيرة تستهدف فى مجملها تربية الفرد من كافة النواحى العقلية والوجدانية والحس حركية والصحية والإجتماعية مما يتطلب نظرة فوقية إلى هذا الفرد والتفكير فى أنواع المعارف وأنواع البنى المعرفية التى يجب تقديمها إليه وتقديمه إليها ، والتفكير أيضاً فى نوعية الخبرات التى يجب تخطيطها وتحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم فيها ، وهذا يتطلب دراية كاملة بطبيعة المتعلم وإمكاناته مما يضمن تنفيذ المنهج على أفضل صورة ممكنة .

على أن مثل هذه الدراسات لا تفيد المعنيين بتخطيط المناهج وتطويرها فقط بل أنها تمثل جوهر عمل المعلم أيضاً ، فالمعلم - كما سبق القول - مسئول مسئولية مباشرة فى تخطيط الخبرات وتنظيمها وإدارتها ، تلك الخبرات التى تتضمن تفاعلات مستمرة بين أطرافها ، وبالتالى فإن المعلم يجب أن يكون على دراية بالرصيد الخبرى لدى تلاميذه وما يوجد لديهم من مفاهيم واتجاهات وقيم وعادات ، وغير ذلك من أوجه التعلم حتى تكون الخبرات التى يقوم بتخطيطها مستندة إلى أساس من واقع الفرد وطبيعته وإمكاناته ، ولعل هذا يدعونا إلى القول أن هذه الدراسات بما يمكن أن تكشف عنه من نواح إيجابية وسلبية لدى الفرد تفرض على مخططى المنهج ومنفذيه دورين متميزين : الدور الأول ويتمثل فى البحث والتفكير فى سبل إثراء الجوانب الإيجابية ، أما الجانب الثانى فهو جانب علاجى وهو يتمثل فى البحث والتفكير فى سبل العلاج ما قد تسفر عنه تلك الدراسات من أخطاء فى المفاهيم أو الاتجاهات والقيم أو غير ذلك

من الجوانب ، وبالتالى فإن الأمر لا يعنى مجرد العمل على إنشاء بناء جديد بغض النظر عن الأسس التى يبنى عليها هذا البناء . فلا يستطيع أحد المشتغلين في مجال العلوم الهندسية على سبيل المثال أن ينشىء مبنى دون معرفة ما تحمله طيات المنطقة (المساحة) المخصصة للبناء ، وكذا لا يستطيع أى طبيب أن يصف الدواء للمريض دون أن يعرف تاريخه الصحي السابق ، وذلك لا يستطيع رجل الاقتصاد أن يغامر باستغلال الأموال فى أى مجال قبل دراسة أبعاد التكلفة والتسويق والتخزين والمواصلات وغير ذلك من الأبعاد التى تجعله يتخذ قراراً إيجابياً أو سلبياً ، وسعنى ذلك أن هؤلاء المهنيين يعتمدون فى قراراتهم على الدراسات العلمية ، والمنهج الدراسى لا يشذ عن هذه القاعدة ، بل إن الأمر بالنسبة له أكثر خطورة وحساسية حيث أنه متعلق بعملية « بناء للبشر » ، الأمر الذى لا يحتمل الوقوع فى الخطأ والذى يمكن أن يؤدى إلى نتائج خطيرة ، وقد يقع مخططو المناهج أو المعلمون فى أخطاء عديدة نتيجة لعدم الوعى بتلك النواحى ، ولذلك فإنه من الضرورة بمكان أن نؤكد على أهمية دراسة التلميذ بالنسبة للطرفين ، ولذلك يلاحظ أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى أثناء الخدمة تحتوى على مجالات تعنى بهذا الأمر مثل علم النفس التربوى والطفولة والمراهقة والصحة النفسية وعلم النفس الإجتماعى وما إلى ذلك ، والشكل التالى يوضح صلة كلا الطرفين بالدراسات المتعلقة بالتلميذ الذى يعد أساساً من بين الأسس التى يبنى عليها المنهج الدراسى .

ويلاحظ من هذا الشكل بالإضافة إلى علاقة الطرفين بالتلميذ أن هناك علاقة تبادلية بين الطرفين ، أى أن المنهج حينما يتم وضعه فى الصورة النهائية تبدأ عملية التنفيذ والتى تكشف عن إيجابيات المنهج وسلبياته التى يجب أن ينظر إليها مخططو المناهج بعين الاعتبار عند المراجعة والتطوير ، كما يلاحظ أن ما يتم التوصل إليه من نتائج فى كلا الطرفين يتناولها المختصون فى مجال النظريات السيكلوجية بالدراسة والتحليل ، الأمر الذى يكشف لهم عن الجديد من المسلمات والفروض التى تخضع لبحوث ودراسات تجريبية يتم فى ضوء منها تعديل النظرية أو تطويرها أو رفضها فى



شكل رقم ١٨

بعض الأحيان ، إن مثل هذا النظام التفاعلى يستهدف فى جوهره الكشف عن العوامل والظروف والسبل التى يمكن أن تيسر التعلم ، ولذلك فإن ما يتم التوصل إليه على مستوى النظرية يثرى ميدان المعرفة حول الفرد المتعلم ، الأمر الذى يثرى العمل التربوى تخطيطاً وتنفيذاً ومراجعة وتطويراً .

ومهما يكن من أمر تلك النظريات وعلاقتها بالمناهج ، فإن المعلم من حيث حاجته إلى نظرية تدريسية أو تعليمية يجب أن يكون على درجة كبيرة من الوعى بطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التى يمكن أن يحدث فيها التعلم على أفضل نحو ممكن . ولذلك يمكن القول أن دراسة هذا الجانب تعد أساساً هاماً وضرورياً يفيد من يتناول المنهج على المتسوى التخطيطى أو التنفيذى فى النواحى الآتية :

١ - تحديد وصياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص المتعلم .

٢ - اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتطويعها بحيث تيسر التعلم .

٣ - اختيار الاستراتيجيات والتكتيكات التدريسية المناسبة للتلاميذ .

٤ - تحديد أفضل الطرف لتوجيه التلاميذ سواء على المستوى الفردى أو الجماعى .

٥ - تحديد مجالات النشاط المناسبة للتلاميذ والتنويع فيها بما يتفق مع اهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم .

٦ - استغلال طاقات وإمكانات كل تلميذ للتعلم إلى أقصى درجة ممكنة .

٧ - اختيار الوسائل التعليمية التى يمكن أن تثير اهتمامات التلاميذ ودوافعهم وميولهم .

٨ - اعداد واستخدام أساليب ووسائل التقويم المناسبة لكل تلميذ مما يؤدى إلى وضوح الرؤية بالنسبة لمدى تقدم كل منهم نحو الأهداف المرغوب فيها .

وعلى ذلك فإنه من الأهمية بمكان أن يدرك كل من له علاقة بالمنهج أن :

أولا : النمو عملية مستمرة متوحدة فى ظل الظروف البيئية المواتية :

إن نمو الفرد عبر حياته عملية تتسم بالإستمرار ، بمعنى أن حالة الطفل الراهنة هى محصلة لحالته فى الماضى كما أنها تشارك فى تشكيل حالته فى المستقبل كما أن دراسة حالته فى الماضى والحاضر يمكن استخدامها للتنبؤ بمستقبله القريب ، ومن ثم فإن الاعتقاد فى ظهور بعض الخصائص على نحو فجائى أصبح أمراً مرفوضاً ولا يستقيم مع الدراسات والأبحاث المعاصرة .

وصفة الاستمرار هذه لا تنسحب على جانب دون غيره من جوانب النمو ، فهناك استمرار فى نمو الجانب العقلى والجانب الانفعالى والجانب الجسمانى والجانب الإجتماعى وإن اختلفت معدلاته من جانب لآخر ، وفى الجانب الواحد من مرحلة لأخرى ، كما تقوم العلاقة بين هذه الجوانب على أساس التفاعل بمعنى أن كل جانب فى الجوانب الأخرى ويتأثر بها ، ومعنى ذلك أن هناك توحد بين هذه الجوانب فى داخل الفرد الواحد . وإذا كان النمو يتسم بالاستمرار والتوحد فإن ذلك يتوقف بدرجة كبيرة على الظروف البيئية

المحيطة بالفرد ، والمقصود بالبيئة فى هذا المجال هو كل العوامل الخارجية التى تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الفرد فى مختلف المراحل العمرية . وتشمل البيئة بذلك جميع العوامل المادية والإجتماعية المحيطة بالفرد .

وتشارك البيئة بقدر كبير فى تشكيل شخصية الفرد وفى تحديد استجاباته وأنماط سلوكه إزاء مواقف الحياة ، فالبيئة الإجتماعية التى ينشأ فيها الطفل تشكله إجتماعياً وتجعل منه شخصية إجتماعية ذات سمات خاصة وكذلك الطبقة الإجتماعية والمستوى الاقتصادى وأسلوب التوجيه التربوى والنفسى تؤثر بشكل واضح فى نمو الفرد ونمط شخصيته . وعلى ذلك فإن البيئة كلما كانت صالحة أدى ذلك إلى التأثير السليم فى النمو ، وكلما كانت البيئة غير صالحة أدى ذلك إلى تأثيراً سيئاً على النمو .

وعلى ذلك فإن المنهج يجب أن يقدم الخبرات المربية على نحو يناسب صفة الاستمرار بحيث تستند الخبرات المستهدف تعلمها على الخبرات السابقة لدى التلاميذ ، وبحيث تمهد تلك الخبرات إلى إكتساب خبرات أخرى فى المستقبل . إن ما يقدم من خبرات للتلاميذ يجب أن يساير الخصائص المميزة لهم - ومعنى ذلك أن الطفل إذا كان متأهباً لتعلم شىء فى مرحلة ما فلا ينبغى أن تفوت تلك الفرصة ، إلا أنه يجب ملاحظة أن الطفل إذا ما كان متأهباً لتعلم القراءة مثلا فى سن السادسة فإن ذلك لا يعنى أن جميع الأطفال فى سن السادسة يمكن أن يتعلموا القراءة ، بمعنى أن بعض الأطفال قد يتعلمون فى وقت مبكر والبعض الآخر قد يتعلم فى وقت لاحق .

ثانيا : لكل طفل مسار خاص لنموه يقاوم العوامل الدخيلة :

إن النمو مسألة فردية بالنسبة لكل طفل ويجب أن ننظر إلى كل طفل على هذا الأساس ، كما أن الرعاية المثلى تحقق للطفل خطته فى النمو بمعنى أن أى محاولات تبذل لفرض النمو عنوة إنما تقابل بالمقاومة ، فالطفل حينما يدفع لتعلم المشى قبل أن يكون على استعداد لذلك إنما يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين ، ومع ذلك فهو سرعان ما يقف على قدم المساواة مع اقرانه فى الوقت المناسب ، ومعنى ذلك أن الطفل حينما

يكون فى حالة نمو بصورة طبيعية وبمعدل معين فإنه ينزع إلى مقاومة أى إحلال لعوامل يمكن أن تودى إلى استثارة أو حرمان ، بل ونجده يميل إلى استئناف النمو بالمعدل الأصلى الخاص به بمجرد زوال هذه العوال الدخيلة . إن الطفل يرفض عادة تلك الخبرات التى لم يستعد لها ، أى أن دفعه للتعلم إلى أكثر مما يؤهله له معدل نموه ومستواه لا ينتج تعلماً مثمراً وإنما يؤدى إلى خيبة أمل وتوترات نفسية وسلوك شاذ . ومن ثم فإنه يجب الا ينظر المنهج إلى جميع التلاميذ فى أى مرحلة تعليمية كما لو كان لهم مجرى نمو واحد أو كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة ، أى أننا لابد أن ندرك الحقيقة القائلة بأن بعض التلاميذ يحتاجون إلى وقت طويل للنمو أكثر مما يحتاجه غيرهم ، كما أن بعضهم سيصل إلى مستويات أعلى بكثير عن المستويات التى سيصل إليها غيرهم . وعلى الرغم من أنه لا جدال فى أن كافة أنواع السلوك الشاذ ليست ناتجه عن محاولات تعليم الطفل دون أن يكون لديه الاستعداد لذلك ، إلا أنه يجب أن ندرك ضرورة توفير البيئة التى يستطيع كل طفل فيها أن يجد مستواه الخاص ، وهذا يؤكد أهمية مراعاة المنهج لظاهرة الفروق الفردية عن طريق :

١ - توفير الخبرات التربوية المتنوعة والمتدرجة فى المستوى بحيث يكون هناك مجال ليحقق كل فرد ذاته ولتتاح له فرص الشعور بالنجاح ، فلكل فرد نواحى قوته ونواحى ضعفه ولكل قدراته واستعداداته وميوله .

٢ - العمل على استبعاد العوامل الدخيلة التى قد تعوق النمو فى جانب أو آخر ، ذلك أن هناك كثير من الظروف البيئية والمشكلات الأسرية التى تؤثر على مجرى النمو بمعدله الطبيعى ، ومن ثم تقل احتمالات النجاح فى المواقف التعليمية .

٣ - التنوع فى طرق التدريس بالقدر الذى يناسب مجموع تلاميذ الفصل الوحد وقد يقتضى ذلك شرحاً وتفسيراً متكرراً للبعض كما قد يقتضى مراجعة أو أكثر للبعض الآخر أو تكليف بواجب مدرسى بقدر ومستوى معين كما قد يقتضى توجيهاً فردياً لبعض التلاميذ .

٤ - التنوع فى مظاهر النشاط المدرسى والوسائل التعليمية المستخدمة بما

يناسب ما يوجد من فروق بين التلاميذ ، بمعنى أن يراعى فى ذلك العمل على مستويات متدرجة .

٥ - النظر إلى كل تلميذ على أنه حالة مفردة عند التقويم ، بحيث ينظر إليه نظرة شاملة وبحيث تتم المقارنة بين مستويات الفرد فى فترات سابقة ومستوى تقدمه الحالى وذلك بقصد التعرف على مدى التغير فى السلوك والإمكانات والطاقات التى لم تستخدم بالقدر الكافى .

٦ - التوجيه المدرسى والمهنى لكل تلميذ طبقاً لما تؤهله له استعداداته وقدراته وميوله ، ومن ثم يحدث نوع من الإتساق بين الفرد ومجال الدراسة والمهنة .

ثالثا : بينما يكون النمو مستمراً فإنه يمر بعدد مراحل كل منها تعتبر جزءاً هاماً من حياة الفرد :

إذا كان النمو مستمراً متوحداً لا يمكن دفعه وراء حدود معيار النضج ، فإنه يصبح من المنطق أن نظر إلى كل مرحلة من مراحل نمو الطفل على أنها هامة ومتميزة فى حد ذاتها - فالطفل حينما يعيش فى حاضره يحتاج إلى تطوير مفاهيمه ومهاراته واتجاهاته وقيمه مما يساعده على أن يعيش حياته فى المرحلة العمرية التى يمر بها على مستوى كاف من النجاح ، فليس من المقبول أن تقتصر وظيفة المدرسة الابتدائية على مجرد إعداد الطفل للمستقبل ، ومن ثم يجب أن توجه المناهج نحو الإعداد للمستويات التعليمية التالية .

وعلى ذلك فإن من أوضح الأمور التى يهتدى بها فى بناء المناهج وتخطيطها أن تكون الخبرات المربية المنتقاة والتى تتاح للفرد ملائمة للمرحلة العمرية التى يمر بها ، فليس من المقبول مثلا أن نتوقع أن يتعلم طفل فى الصف الأول الابتدائى من صفحة مطبوعة على نحو لا يلائم خصائصه فى تلك المرحلة ، فهو لا يستجيب لمحتويات تلك الصفحة وبالتالى لا يكتسب خبرة جديدة .

ومما يساعد فى هذا الشأن أن الدراسات والأبحاث أسفرت عن وضع صورة تقريبية لحاجات ومتطلبات كل مرحلة من المراحل العمرية وتحديد مظاهر النشاط التى يجب أن تتاح للفرد فى حدود فترة من الزمن لكى ينمو على نحو يحقق له النجاح فيما يمر به من خبرات فى الحاضر والمستقبل ، ومن هنا اعتبر العمر الزمنى مقياساً رئيسياً للنمو فيما يتصل بأغراض التنظيم المدرسى ، فالمؤسسات التعليمية من مستوى المرحلة الابتدائية حتى التعليم العالى تتخذ من عمر الفرد مفهوماً أساسياً تحدد على أساسه نوعية الخبرات وأسلوب تنظيم الصفوف الدراسية وما تتطلبه من معلمين وطريقة تخطيط المناهج وتنظيمها . ولكن لعلنا نلاحظ أن المناهج لا تخطط عادة لكل سنة من سنوات عمر الفرد بصورة تفصيلية وإنما تخطط فى ضوء مراحل نمو طويلة وهذا يؤكد عدم إمكانية التخطيط لكل سنة على حدة ، ذلك أن الفروق بين مجموعة من الأطفال فى عمر زمنى واحد أكبر بكثير من الفروق التى توجد بين الأطفال فى أعمار زمنية متعاقبة ، ومن ثم فإن المنهج بمعناه الواسع يجب أن ينظر إلى خصائص الأطفال فى فترة ما على أنها أمر تقريبى يتطلب خبرات وطرق تدريس وعلاقات شخصية تهيىء لهم فرص تعلم الحياة على نحو سليم فى الإطار الإجتماعى الصغير الذى ينتمى إليه .

رابعا : يواجه كل طفل - بمستوى نضجه - بخبرات مختلفة يتعين عليه المرور بها والتعلم منها :

إلا أن اكتسابه الخبرات لا تتيسر إلا إذا كان مستوى نضجه ملائماً لذلك ، ومعنى ذلك أن المسئولين المنوط بهم رعاية المتعلم يجب أن يتفقوا على أنواع ومستويات الخبرات التى ينبغى تقديمها للمتعلم وإلا فإنه سيتعرض للتعلم فى إطار أهداف وطرق قد تكون متعارضة ، ومن ثم فإن التوقيت المناسب والتأكد من وجود علاقة بين التهيؤ والخبرات يعد مظهراً من مظاهر صلاحية المنهج ، ودليلا على جودة الرعاية التى توجهها المدرسة لتطوير نمو المتعلم . ومعنى ذلك أن مدى الفائدة التى يمكن أن تتحق بالنسبة للفرد تتوقف على مدى استعداده للإستفادة من الخبرات التى يمر بها ، ومثال ذلك أن تعليم إحدى المهارات الحركية للطفل قد يقتضى الانتظار حتى

مستوى نضج معين ، وإلا فإن اكسابه لتلك المهارة دون استعداد كافٍ سيتطلب جهداً ووقتاً أكثر ما يتطلبه فى حالة الانتظار حتى يكون الطفل مهيئاً لذلك وكذلك الحال بالنسبة لتنمية أو مهارة عقلية أو اجتماعية أو تعديل الجوانب الانفعالية من السلوك . ومن ثم فإن الإسراع فى تعليم الطفل أى شيء دون أن يصل إلى مستوى النضج المناسب سيعرضه للشعور بالفشل فضلا عما يبذله من جهد فوق طاقته قد يعوق النمو فى النواحى الأخرى قبل الوقت المناسب ، فإنّا نؤكد أيضاً أهمية عدم تأجيل ذلك إلى وقت لاحق قد يصعب فيه إحداث التعلم على النحو المرغوب فيه . ومعنى ذلك أن تقديم الخبرات للطفل يجب أن يكون مستنداً إلى التحديد العلمى الدقيق للوقت المناسب وهذا يتطلب تحديد ودراسة الاستعدادات وظروف البيئة التى يعيش فيها وأفضل الطرق التى يمكن استخدامها لتعليمه . من ذلك يتضح أهمية هذا المبدأ السيكلوجى بالنسبة لأولئك الذين يتولون مسئولية تناول المنهج على المستوى التخطيطى أو التنفيذى فضلا عن أولئك الآخرين الذين يتصلون بالمتعلم ويتعاملون معه بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

وإذا كان من الواجب أن تحظى الأهداف التربوية والتعليمية باهتمام المربين فى تحديدها وصياغتها فإن مراعاة الإتساق بينها وبين مستوى النضج للتلميذ واستعداداته وظروفه تشكل أهمية لا يمكن التغاضى عنها ، وذلك إنطلاقاً من أن التلميذ يبلغ قمة التعلم عند إتساق الخبرة مع حاجاته واستعداداته وميوله .

خامسا : تعاقب استجابات الفرد من الكل إلى الجزء :

فمن الملاحظ أن تطور النمو يتجه من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء ، فإذا ما نظرنا إلى طفل مستلقياً على ظهره بحيث يبدو أمامه مصباحاً يصدر عنه ضوءاً قوياً ، فإن مثل هذا المثير سيجعل الطفل ينزع إلى التحرك بجسمه كله مع تحريك جميع أطرافه ، بمعنى أن الاستجابة التى ستصدر عنه ستكون كلية ، إلا أن الطفل فى مراحل نموه التالية نجده وقد استبعد الكثير من الحركات مثل حركة الجسم والحركات العشوائية للأيدى والأرجل ، كما أنه يميل لإستخدام الذراعين والأيدى بطريقة

أكثر تمايزاً عن ذى قبل ، وفى مراحل تالية نجده أقدر على استخدام اليدين والأصابع فى القبض على الأشياء وفحصها والتعامل معها . ومعنى ذلك أن هناك تطوراً فى الاستجابة ، فبينما تعد الاستجابات الكلية محصلة لجميع العضلات أو بعضها نجد أن الاستجابات المركزة والمتميزة تصدر عن استخدام عضلات ذات وظائف محددة .

وإذا كانت ظاهرة التعاقب من الكل إلى الجزء تلعب دوراً متميزاً فى تعلم النواحى الحركية فإن لها دوراً مشابهاً أيضاً فى الجوانب الإنفعالية والعملية والإجتماعية . على أن هذه العملية لا تسير فى اتجاه واحد (من الكل إلى الجزء) ولكنها تسير فى اتجاهين متكاملين بمعنى أن تعاقب الاستجابات من الكل إلى الجزء يعقبه إعادة تنظيم للأجزاء فى كليات أكبر كما هى الحال فى تعلم المهارات المعقدة واكتساب المفاهيم ونموها فى مستوياتها المركبة التالية .

ولقد أمكن استخدام هذا المبدأ فى تفسير اتجاه النمو اللغوى عند الطفل وحركة تطور الاتصال الشفهى إلى الاتصال التحريرى إلى العناية بتقارير الهجاء وقواعد اللغة ، كما أمكن استخدام هذا المبدأ فى تعليم الكتابة بحيث يستخدم الطفل فى بادىء الأمر الكثير من الحركات الكلية للجسم والذراع فى كتابة الحروف على لوحات كبيرة ثم الكتابة على الورق على مسافات متباعدة دون التقيد بالضبط الحركى ثم التقيد بنظام المسافات وكتابة الحروف الصغيرة ثم الإنتقال من مرحلة الحروف المنفصلة إلى مرحلة الحروف المتصلة ... وهكذا .

ومعنى ذلك أن الخبرات التى يحتويها المنهج يجب أن تعالج الكل قبل الجزء والعام قبل الخاص ، وعلى ذلك فإن الاتجاهات الحديثة فى المناهج تستهدف تقديم الخبرات المربية فى صورة متكاملة تيسر للتلاميذ نمواً شاملا فى جميع النواحى ، ومن ثم أجريت دراسات بقصد تحديد ما هو مناسب لكل مرحلة تعليمية ولكل صف دراسى مما أدى إلى استخدام مناهج الأداء والمفاهيم والمهارات ، وكذا المناهج التشخيصية .

سادسا : إن نوعية الخبرات تحدد نوعية التعلم :

أصبح من المعروف أن توفير أفضل الظروف يؤدى إلى تعلم أفضل ، أى أن المعلم يجب أن يعمل على تهيئة الموقف التعليمى بما يسمح بتفاعل المتعلم معه ، مما يؤدى إلى إحداث التعلم فى الصورة المستهدفة وهذا يتضمن وجود الاهتمام والميل لدى المتعلم ، أي أنه يكون أكثر استعداداً للمشاركة فى الموقف التعليمى إذا ما كانت الخبرات المتسقة مع الأهداف الفردية والجماعية ، فإذا كان وجوده فى موقف تعليمى مقترن بالأهداف بدلا من خشية الفشل وعدم رضا الآخرين (المعلم وأولياء الأمور والأقران) فإن تعلمه يكون أكثر استعداداً للإيمان بها والتحمس لها والعمل على تحقيقها ، خاصة أنهم يلمسون مستوى التقدم مرحلياً فى أثناء الدراسة . وهذا يتطلب أن يسعى المعلم دائماً إلى التعرف على اهتمامات تلاميذه ويعدلها إذا كان له أن يعرف ما يهمهم وما يمكن أن ينمى ويحدث التعلم على المستوى المرغوب فيه .

ولعل هذا يتضح إذا ما حاولنا أن نقارن بين موقفين تعليميين يراعى المعلم فى أحدهما أهداف المتعلم (التى شارك فى تحديدها وصياغتها) والموقف الثانى يقوم على أهداف المعلم . ففى الموقف الأول يعمل التلاميذ والمعلم معاً فى التخطيط والتنفيذ مثل التخطيط لرحلة أو مشروع لدراسة تاريخ مدينتهم أو البحث عن حل لمشكلة تتحدى تفكيرهم ، وفى مثل هذا الموقف تستخدم استراتيجية المناقشة لتبادل الرأى حول ما مر به التلاميذ من خبرات وما استطاعوا تحصيله من معرفة حول موضوع الدراسة ، كما يجرى نوع من تقويم الذات وتقويم الجماعة وتعديل مسار العمل فى اتجاه الأهداف المحددة سلفاً . وفى الموقف الثانى يعمل التلاميذ فى إطار الأهداف التى يحددها المعلم . فهو حينما يهدف إلى إمدادهم بقدر من المعرفة حول موضوع معين يصبح السبيل إلى ذلك هو إلقاء من جانب المعلم والإستماع والحفظ والاستظهار من جانب التلاميذ استعداداً لتقويم التحصيل بشكل أو بآخر وفي هذا تجاهل لأهداف التلاميذ وحاجاتهم واستعداداتهم واهتماماتهم وميولهم ، ومن ثم يكون هناك نوع من المخاطرة ، بمعنى أن الخبرات التى يقدم التلميذ إليها أو الخبرات التى تقدم إليه قد تناسب البعض ولكن لا يمكن أن نتصور أن هناك ضماناً أكيداً لملاءمة نوعيتها لخصائص

نمو التلاميذ أو أنها يمكن أن تؤدى إلى نوعية التعلم المرغوب فيه . وعلى ذلك فإن المعلم يجب أن يحدد بدقة نوعية الخبرات التى يحتويها المنهج وجوانبها ، وبالتالى يكون أقدر على اختيار أكثر أساليب التدريس ملاءمة واختيار المناسب من الوسائل التعليمية وأشكال النشاط المصاحب مما يؤدى إلى تهيئة المواقف التعليمية التى يمكن أن يحدث فيها التعلم المثمر .

سابعا : إن المواقف التعليمية لا تكون ذات فعالية إلا إذا كانت فى مجموعها ذات معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلم :

بدأت المدرسة الحديثة فى مواجهة أهدافها وما تحتويه مناهجها من خبرات بقصد الاهتمام بالتربية للتكيف مع الحياة وخاصة حينما أدركت أن انقطاع نسبة كبيرة من التلاميذ عن الدراسة وفشل الكثيرين فيها إنما يرجع بدرجة كبيرة إلى أن الخبرات لم يكن لها معنى أو وظيفة من وجهة نظر التلاميذ ، ومن ثم بدأت فى تطوير المناهج بحيث تراعى حاجات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم ومشكلاتهم قدر الإمكان ، وبحيث تصبح أكثر وظيفة بالنسبة لهم ، ولعل ذلك يشير إلى أن ما يمر به المتعلم من خبرات يجب أن تكون له قيمة حقيقة فى حياته بحيث يؤثر فى توجيه سلوكه حاضراً ومستقبلا ، ولذلك يجب ألا تنفصل تلك الخبرات عن جوانب الحياة التى يمارسونها سواء داخل المدرسة أو خارجها ، كما يجب ألا تقوم على أساس الانفصال بين ما هو اكاديمى وما هو وظيفى ، الأمر الذى يؤدى فى معظم الأحوال إلى تخريج أفراد مجرد حافظى علم أو ثقافة .

ويقتضى مفهوم الوظيفة فى المواقف التعليمية وما تتضمنه من خبرات ما يأتى :

١ - وجود أوجه شبه بين الموقف التعليمى والمواقف الحياتية ، فكلما تيسر ذلك لكما كانت تلك المواقف أكثر فاعلية بالنسبة للتلميذ وكلما كان ذلك دليلا على استعداد التلميذ وبخاصة فى مواجهة مشكلات البيئة .

٢ - إدراك التلميذ لأوجه الشبه بين المواقف التعليمية ومواقف الحياة الخارجية حيث يمارس التلميذ عدة مهارات عقلية يصل فى نهايتها إلى قواعد

عامة ، هو حينما تتاح له الفرصة لذلك إنما يتدرب على كيفية مواجهة مواقف الحياة التى ستكون حينئذ مألوفة بالنسبة له ، ومعنى ذلك أن المعلم يجب أن يكون معلم حياة لا معلم مادة دراسية تتصف بالجمود والعزلة عن الحياة .

٣ - تجزئة المشكلات الحياتية إلى مشكلات فرعية يتخذها المعلم كمحاور تقوم عليها المواقف التعليمية يطبق فيها التلاميذ ما تيسر لديهم من المعلومات وما اكتسبوه من المهارات ، الأمر الذى يكسب المادة الدراسية حيوية ويجعل لها وظيفة حقيقية بالنسبة للتلميذ .

ثامنا : أن المواقف التعليمية يجب أن تقوم على استغلال نشاط التلميذ وفعاليته :

إذا كان التلميذ هو محور العملية التعليمية فلابد أن تقيم له وزناً كبيراً فى أثناء معالجة محتوى المنهج بحيث لا ينصب الاهتمام كله على مجرد الإمداد بالمعرفة لذاتها بغض النظر عن التلميذ ذاته ، ومعنى ذلك أن أى موقف تعليمى يغفل هذا المبدأ إنما يعد قاصراً معيباً ، خاصة وأن التلميذ لا يتعلم شيئاً إلا إذا وجد لديه الدافع لذلك وإلا إذا ارتبط هذا الشيء ارتباطاً وثيقاً باحدى حاجاته أو ميوله مما يؤدى إلى قيامه بنشاط يعد أسلوباً وأداة لإشباع هذه الحاجة ، وبالتالى يمكن أن يتحقق الهدف ويحدث التعلم ، وللنشاط عدة مستويات ، فعندما يستمع التلميذ لما يقوله المعلم يجتهد ليحفظ ما يلقى عليه دون أن تتاح له فرصة للمناقشة أو إبداء الرأى أو التساؤل ، ويرتبط بذلك أن يصبح الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للتعلم وهذا هو المستوى الأول ، ويبدأ المستوى الثانى مما حفظه التلميذ مع إتاحة الفرص له لتوجيه الأسئلة حول موضوع الدرس ، وقد يطلب المعلم فى هذا المستوى مساعدة بعض التلاميذ له فى استخدام وسيلة أو تفسير نص أو قراءة خريطة أو غير ذلك . والمستوى الثالث يعتمد فيه المعلم على المناقشة بقصد التوصل إلى إجابات يستنتجها التلاميذ بأنفسهم من خلال ما يجرى من حوار ، وفى هذا المجال يختار المعلم بعض المشكلات التى يدور حولها الدرس ويقوم بعرضها مكتفياً بتوجيه الأسئلة . والمستوى الرابع يقوم

فيه المعلم بالاشتراك مع التلاميذ باختيار المشكلات وتحديدها ، فيحدد لهم مجالات المناقشة ويوجهها بحيث يخرج فى النهاية بالمشكلات التى شعر بها التلاميذ شعوراً حقيقاً . ذلك بعد الاستماع إلى وجهات النظر والأراء المتباينة . ومن خلال ذلك يشجع المعلم تلاميذه على التفكير للوصول إلى حلول لتلك المشكلات كما يحدد لهم مصادر المعرفة التى يمكن أن تساعد فى نشاط التلميذ وفاعليته إلى أقصى حد حيث يحدد التلاميذ المشكلات التى يشعرون بها تحت إشراف المعلم ويناقشونها ويضعون الخطط لحلها ، من خلال ذلك يتدربون على تحمل المسئوليات وممارسة أدوار عديدة ويتناولون مصادر المعرفة المختلفة ويعدون الوسائل التعليمية وهنا يكون دور المعلم هو الاضطلاع بتنسيق النشاط وتشجيع التلاميذ وحفزهم ومراقبة العمل من أجل بلوغ الأهداف المحددة سلفاً . إن المتعلم يستطيع أن يشارك فى المواقف التعليمية مشاركة عقلية وانفعالية ، ومن ثم فإن دراسة الشروط الواجب توافرها فى الفرد ليكون مواطناً صالحاً لا تكفى لتعلم الطفل كيف يكون كذلك إلا من خلال الممارسة ، أى أن المتعلم لا يتعلم إلا ما يمارسه ، على أن المعلم يجب أن يلاحظ أن يكون نوع المشاركة وقدرها ملائماً لمنتج المتعلم المطلوب وإن بحث الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ ومناقشتها هى إحدى الضمانات الرئيسية للإجادة فى العمل وتطويره فى المستقبل القريب والبعيد .

تاسعا : أن الموقف التعليمى الجيد يجب أن يعتمد على شمول الخبرة :

إن المتعلم لا يتعلم شيئاً واحداً فى الموقف الواحد ، ذلك أن ثمرات التعلم عديدة ، وبعبارة أخرى أن المتعلم لا يكتسب مهارة ما بصورة مفردة بل أن ذلك يأتى مقترناً باكتسابه لحقائق ومعارف ومفاهيم وأوجه تقدير ونواحى تذوق . ومعنى ذلك أننا إذا أردنا أن نحقق تعلماً أفضل ، فيجب أن نهتم بالصورة الشاملة للخبرة التى يحتويها الموقف التعلمى بدلا من الاهتمام بجانب واحد منها ، فالمعلم حينما يستهدف اكتساب تلاميذه مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة مثلا فإن ذلك يجب ألا ينفصل عن بيان كيفية العناية بالآلة وصيانتها والقواعد التى يجب اتباعها لتحقيق الكفاية فى الأداء ، وما يرتبط بها من مفاهيم واتجاهات . ولعلنا نلاحظ تلك الصعوبة التى

يواجهها التلاميذ فى دراسة الأدب الكلاسيكى ، إن ذلك يرجع إلى حد كبير إلى عدم قدرة المعلم على تنمية التذوق والتقدير لدى التلاميذ ، فإذا ما قدم المعلم إلى تلاميذه إحدى المسرحيات من هذا النوع دون الاهتمام ببيان نواحى الجمال فيها وما تنطوى عليه ألفاظها من تعبيرات قوية معبرة ودون توضيح ما بذل فيها من جهد فكرى فإنها ستصبح عسيرة الفهم بالنسبة لمعظم التلاميذ ، لذلك أنها تفتقر إلى عنصر الجاذبية والإثارة . إن مثل هذا الموقف يمكن أن يؤدى إلى نفور التلاميذ من الأدب الجيد . وربما إصرارهم على هذا الاتجاه فى المستقبل ، ومعنى ذلك أن الخبرة يجب أن تكون شاملة ، ولعل أهمية هذا المبدأ تتضح إذا ما أدركنا أن الجراح حينما يجرى عملية لأحد المرضى إنما يحتاج إلى فهم ومعرفة ومفاهيم ومهارات وليس مجرد معرفة بكيفية إجراء العملية ، وكذلك الأمر بالنسبة للتلميذ فهو يحتاج إلى مثل هذه الجوانب حينما يتصدى لبحث مشكلة سواء على المستوى الفردى والإجتماعى . إن مراعاة هذا المبدأ فى المواقف التعليمية يقتضى إقامة علاقات صحية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ وبعضهم كما يقتضى مراعاة الدقة والكفاية فيما يستخدمه المعلم من إجراءات يمكن أن تهيىء الموقف التعليمى المناسب وكذلك أسلوب تناول الخبرة والبيئة المادية العامة داخل حجرة الدراسة أو خارجها . فعلاقة المعلم بتلاميذه تعتبر من أقوى العوامل فعالية فى تحقيق تعلم أفضل ، بل إن كل تلميذ بما لديه من قيم ومفاهيم واتجاهات ومشاعر الحب والبغض إنما يؤثر فى تعلم الآخرين كما يتأثر تعلمه بهم . وعلى ذلك فإنه لا يمكن التمييز تمييزاً حاداً بين الجوانب العقلية والانفعالية والجسمية فى التعلم ، ذلك أن الطفل يحمل كامل شخصيته إلى المدرسة ، وعلى الرغم من أن الموقف التعليمى قد يستهدف الناحية العقلية (أو جانباً منها) إلا أن الأمر لا يبدو كذلك من وجهة نظر الطفل ، ذلك أن كل ما فيه من وجود بدنى وعقلى وانفعالى واجتماعى يتأثر بالموقف الذى يوجد فيه . أى أن ما يتعلمه فى الموقف الواحد أعقد بكثير مما نتصور . ومن هنا فإن معلم الرياضيات لا يكون موفقاً فى أدائه المهنى إذا ما أغفل الحالة البدنية للطفل وكذلك معلم التربية البدنية إذا ما أغفل التطور الإجتماعى والانفعالى للطفل ، وهكذا .. ، ومن ثم فإن المعلم إذا ما أخفق فى النظر إلى الطفل باعتباره مخلوقاً إجتماعياً له جوانبه العديدة فإنه سيجد نفسه يبذل جهداً لا يتناسب مع حصيلة

التعلم بل وسيصبح هو ذاته في موقف معادٍ بالنسبة للتلميذ ومن العوامل التي تثير القلق لديه .

عاشرا : أن تنظيم الخبرات يجب أن يكون في صورة قابلة للتعلم من وجهة نظر المتعلم :

إن ما يمكن أن يصل إليه الفرد إنما هو رهن بعوامل متعلقة بشخصيته وعوامل أخرى خارجية تحتويها المواقف التعليمية وما يمكن أن يحدث بينهما من اتساق وتكامل . وعلى ذلك فإن الترتيب المنطقي للمادة الدراسية ودراستها درساً بدرس قد لا يكفل استمرار تعلم الفرد ، الأمر الذي يتوقف على ما تعلمه الفرد فعلا وليس مجرد ما تم عرضه من مادة في أثناء وجوده في حجرة الدراسة . ومن ثم فإننا معشر المعلمين يجب أن نحاول فهم الطريقة أو الطرق التي ينظر بها التلميذ إلى إجراءات التعليم ، فإن أي تلميذين ينظران إلى موضوع ما يفهمانه بطرق مختلفة ، فقد يرى أحدهما أن الأمر ممل ولا مغزى له ولا قيمة له ، بينما قد يرى الآخر أن الأمر يشكل تجربة مثيرة وتحدى مناسب لتفكيره ، وفي هذه الحالة الأخيرة يكون التعلم فعالية للمتعلمين أكثر مما نتحدث إليهم إذا كنا نسعى حقيقة للتعرف على مدى التعلم ومدى اتساق ما نعلمه من خصائص التلاميذ ، وهذا يتضمن التعرف على مشاعرهم نحونا ونحو المجتمع ونحو والديهم ، هي أمور تؤثر على الطرق التي ينظرون بها إلى المواقف التعليمية وما تتضمنه من خبرات ، فإلمامنا بتلك المشاعر يساعدنا على فهم وتفسير خبراتهم الماضية والظروف والعوامل الموجهة لنظرتهم للأمور مما يساعدنا على فهم وتفسير خبراتهم الماضية والظروف والعوامل الموجهة لنظرتهم للأمور مما يساعدنا على التخطيط السليم للمناهج في إطار من الموضوعية . كما أن نوعية الإطار الإجتماعي الذي يوجد فيه التلميذ ونوعية العلاقات السائدة فيه تؤثر في نوعية التعلم ، ذلك أنها تؤثر في نوعية وجهة النظر التي يتبناها التلميذ إزاء ما يمر به من خبرات مختلفة . ولقد أكدت الأبحاث الحديثة أن الإجراءات الجماعية والعلاقات السائدة بين أفراد الجماعة تعتبر عاملا جوهرياً وفعالا في التعلم ، ومن ثم يجب أن يشعر التلميذ في حجرة الدراسة بأنه جزء من المجموعة وفرد له قدرة من وجهة النظر الشخصية ومن وجهة نظر

الآخرين ، الأمر الذى يجعل من الجماعة والجو السائد بينها من العوامل التى يمكن أن توجه السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه ، ومعنى ذلك أن الجماعة يمكن أن تكون بمثابة مانع للسلوك غير المرغوب إذا ما كان الجو السائد فيها صحياً على اعتبر أنها تمهد المجال لبلوغ أقصى درجات النمو .

أحد عشر : أن التعلم يكون أكثر فعالية حيث يوجه المعلم تلاميذه ويثير الاهتمام والميول الجديدة :

لاشك أن التهديد يجعل الفرد يسلك سلوكاً ينطوى على قدر من الغباء ، فالمعلم الذى يلجأ فى تعامله مع التلاميذ إلى التهكم والتهديد والسخرية قد لا يستطيع أن يحقق النجاح فى مهنته . لقد كان معروفاً منذ أمد بعيد أن العقاب بأشكاله المختلفة ليس حافزاً فعالا للتعلم . فإذا كان الجو السائد فى الموقف التعليمى صحياً فإن التلميذ سينظر إلى خبراته على أنها مغامرات مثيرة وخاصة إذا ما كان هناك اتساق بينها وبين اهتماماته وميوله وإذا شعر بأنه محل حب واحترام وتقدير من المعلم . وبالرغم من اختلاف نموذج العلاقة بين الطرفين من تلميذ لآخر ، إلا أن القاعدة هى أن المعلم يجب أن يعرف تلاميذه جميعاً وأن يلمس عن قرب اهتماماتهم وميولهم وما يشعرون به من مشكلات على المستوى الفردى أو الإجتماعى . إن المعلم الذى يشيع شعوراً بالإطمئنان والألفة والصداقة لدى تلاميذه إنما يساعدهم على إدراك إمكاناتهم والتهديد والتخويف من أبرز الأمور التى يبغضها التلاميذ مما يؤدى إلى كراهية المعلم وإعاقة التعلم والقصور إزاء الأهداف المرغوب فيها ، فضلا عن أن مثل هذا السلوك من جانب المعلم يثير القلق بدلا من الإطمئنان فى نفوس التلاميذ . وفى ضوء ذلك نستطيع أن نتساءل عن مدى إمكانية إثارة اهتمامات وميول جديدة لدى التلاميذ فى موقف أو مواقف تقوم على التسلط والسيطرة من جانب المعلم والخضوع والإنطواء من جانب التلاميذ . إن المعلم إذا كان عليه أن يتعرف على ميول واهتمامات تلاميذه واستغلالها كدوافع للتعلم فإنه يجب أن يدرك أن التعرف عليها بدقة ليس بالأمر العسير ولكنه لا يصل إلى مستوى المستحيل . كما يجب أن يدرك أن هناك كثير من الميول والاهتمامات التى قد يبدو أنها حقيقة ولكن سرعان ما يتضح

له أنها عارضة ليس لها خلفية قوية تقوم عليها ، ومن ثم يصبح الجهد والوقت المبذولين من قبيل التفاقد . وعلى ذلك فإنه يجب أن ينمى الميول والاهتمامات الحقيقية والمرغوب فيها وهو في هذا السبيل مطالب بالآتى :

١ - يجب أن يلاحظ أداء التلاميذ فى مواقف وفرص عديدة داخل حجرة الدراسة وخارجها .

٢ - يجب أن يزود التلاميذ بمعرفة حول مصادر وإمكانات التعلم بالبيئة المحلية .

٣ - يجب أن يفسح المجال للتباحث مع كل تلميذ على نحو فردى فى إطار من الإحساس بالصداقة والألفة حول اهتماماته وميوله .

٤ - يجب أن يفسح المجال للتباحث مع أولياء الأمور والمعلمين الآخرين فى شأن سلوك التلاميذ وما يوجد بينهم من علاقات .

٥ - يجب أن يلاحظ بدقة أوجه التقدير وأنماط التعلم لدى كل تلميذ .

٦ - يجب أن يكون للمعلم دوره المبتكر فى إنتقاء طرق استخدام وتنمية ميول واهتمامات جديدة لدى تلاميذه فى المواقف التعليمية .

٧ - يجب أن يشارك المعلم فى تصميم المنهج ، الأمر الذى يساعد على مراعاة ميول واهتمامات التلاميذ عند اختيار المحتوى وتنظيمه .

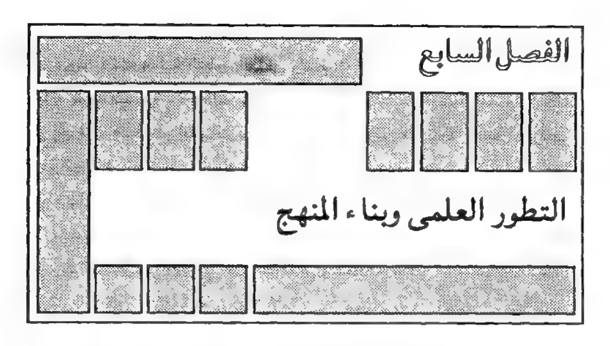
٨ - يجب البحث عن حوافز متنوعة تثير الجديد من الميول والاهتمامات خارج حجرة الدراسة وخارج المدرسة .

٩ - يجب أن يشارك المعلم غيره من المختصين (خارج المدرسة) من ذوى الميول والاهتمامات الحقيقية فى هذا السبيل .

ثانى عشر : أن المتعلم يسعى إلى إشباع حاجاته بطرق قد تكون مقبولة أو غير مقبولة إجتماعياً :

يحاول المتعلم دائماً أن يشبع حاجاته عن طريق أى وسيلة ، ومن ثم فإن عدم اهتمام المناهج بها واهمالنا لها فى التعامل معه فقد يشبع هذه الحاجات بوسائل غير مقبولة بمعايير الجماعة ، وعلى ذلك فإن التربية الحديثة - إيماناً منها بدور الحاجات فى توجيه السلوك سواء كانت إجتماعية أو عقلية أو نفسية أو بدنية أكدت أهمية مراعاتها فى تصميم المناهج وتنفيذها تلافياً لما قد يحدث من إنحرافات سلوكية مثل السرقة أو الغش وعدم الانتباه والاعتداء بالألفاظ والاستهتار فى العمل والتخريب وغير ذلك . كما أن الفرد حينما يسعى إلى إشباع حاجاته بطريقة أو أخرى قد يتعرض لمشكلات هى محصلة لخبراته السابقة والإطار الإجتماعى المحيط ، والطريقة التى يستخدمها فى هذا السبيل ، كما قد يتعرض لعدة حالات من خيبة الأمل نتيجة لاختلاف المستويات بينه وبين أقرانه . وعلى ذلك فإن الخبرات التى يحتويها المنهج يجب أن تقابل تلك الحاجات وأن تتيح للمتعلم فرصاً حقيقية لحل ما يشعر به من مشكلات فردية أو اجتماعية ، خاصة وأنها قد تكون من عوامل « تضخيم » أو تخفيف أنماط السلوك غير المرغوب فيه ؛ ومن ثم يجب العمل على معرفة الحاجات والمشكلات معرفة واضحة لا لبس فيها ومعرفة العوامل والمسببات التى أدت إلى تلك المشكلات لكى يقوم العلاج على أساس سليم من التشخيص - وبالرغم من أننا لا نستطيع أن نجعل من أنفسنا علماء للنفس إلا أننا مطالبون أكثر من غيرنا بحكم المهنة أن نحاول أن نكون قريبين من المتعلم لنلاحظ سلوكه ونسعى للبحث عن دوافعه وعلاقاته على جميع المستويات والسعى وراء أية بيانات يمكن أن تكشف عن أسباب مشاكل السلوك .

* * *



من الأمور المطلوبة علمياً أن ينظر كل من يتطلع إلى التطوير إلى من سبقه على طريق التقدم والتطوير ، ولكن من المطلوب أيضاً أن تكون تلك النظرة أساسها الإقتناع بأن ما يحدث خارج حدود بلادنا ليس صالحاً دائماً لتطبيقه أو تنفيذه داخل هذه الحدود .

ولقد كان إغفال هذا الفكرة مسئولا عن العديد من الأخطاء وخاصة فى مجال المناهج الدراسية .

ولعلنا نلاحظ أن الفصول السابقة فى هذا الباب خصصت لدراسة المعرفة والمجتمع والمتعلم كأسس لبناء المناهج ، وفى هذا الفصل نضيف الأساس الرابع الذى نعتبره أيضاً من الأسس الهامة والجديرة بالاهتمام فى عمليات المنهج .

ويلاحظ أيضاً أن هذه الأسس الأربعة كلها مجالات للبحث والدراسة العلمية ، فهناك الفلاسفة والمنظرون ، وهناك مراكز البحوث المختلفة والمعاهد العلمية التى تعمل بصفة مستمرة فى البحث والدراسة لكافة الأمور المتعلقة ببناء الإنسان وتطوير المعرفة ، ولعلنا نلاحظ أنه حينما يقال أن العصر الحاضر هو عصر الإنفجار المعرفى أو غير ذلك من المسميات المشابهة فإنه يقصد بها أنه عصر أصبحت السيادة فيه للعلم وحصيلة ما تسفر عنه تلك البحوث والدراسات ، ومن ثم فإن كافة مجالات الحياة والعمل والمهن تستجيب لتلك الحصيلة تطويراً لممارستها الجارية .

ولما كانت عملية التطور العلمى والبحوث العلمية مستمرة فى كشفها عن الجديد بصفة مستمرة ، فإن ذلك يؤدى إلى الإستجابة الدائمة لحصيلة العلم وما يقدمه من إتجاهات جديدة أو تجديدات فى مجال أو آخر ، ومن هنا نلحظ دائماً تطوراً فى كافة المجالات التى تأخذ من الدراسات العلمية وما تكشف عنه سبيلا لها فى كافة إجراءاتها ، وبقدر إستنادها إلى هذا الأمر بقدر ما يكون مستوى تطور الأداء فيها ، ولا تشذ المناهج الدراسية عن هذه القاعدة ، فهى تستجيب فى كل مكان لحصيلة البحوث العلمية ، بل وتمثل فى كثير من الأحيان إنعكاساً أو ترجمة لجانب كبير منها ، ولذلك فإن الدول المتقدمة تعنى بهذا الأمر سعياً وراء المزيد من التقدم ، ومن ثم فإن حاجة المجتمعات النامية إلى هذا الأمر يعد أمراً هاماً ولا مجال للتغاضى عنه أو تجاهله ، إذ أن حاجتها إلى التقدم تفوق حاجة المجتمعات المتقدمة إليه ، ويمكن القول أن المناهج الدراسية بمختلف عملياتها ليست بمعزل عن مجرى البحث العلمى ونتائجه ، وخاصة أنه يقوم بداية على أساس مسلمات وفروض هى فى واقع الأمر ليست سوى ناتج لممارسات ميدانية مختلفة ، وقد يخضع البحث العلمى عدداً من الفروض للدراسة والبحث وحينما تثبت صحتها ، يترتب على ذلك إجراءات تثرى العمل الميدانى ، وحينما يثبت خطؤها يترتب على ذلك إجراءات مغايرة يتم من خلالها تحاشى أو تجنب ما يمكن أن يؤدى إلى الإخلال بالعمل الميدانى .

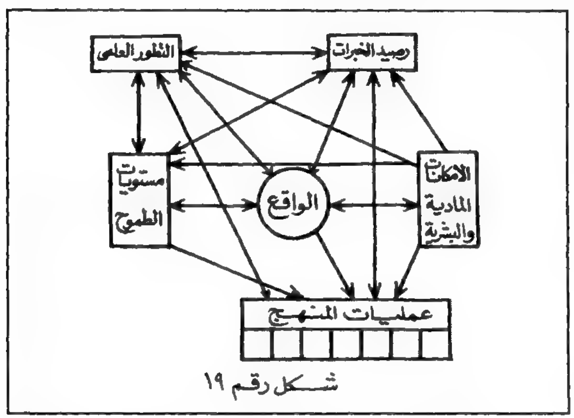
ومن الملاحظ أن هناك مجالات عديدة ومتنوعة للبحث العلمى فى المجال التربوى والتى يتم تناول نتائجها بالدراسة والتحليل والنظر فى إنعكاساتها على العمل التربوى ، فالفكر التربوى فى مجال النظرية التربوية أو فى المجالات المعرفية أو السيكلوجية كثيراً ما يقدم تصورات مستندة إلى أدلة علمية معينة أثبتتها التجربة أو التحليل ، عندئذ نجد أن ذلك يستتبع عادة بالبحث عن كيفية الاستفادة منه على المستوى العملى ، فتجرى الدراسات للبحث فى مجال نماذج المناهج الدراسية وطرق التدريس ، بل وقد يتسع مجال البحث ليشتمل على إعادة النظر فى نوعية المعلم ومستواه المهنى ونوعية المبنى المدرسى المناسب ، بل وربما فى طبيعة العلاقة بين المدرسة وغيرها من المؤسسات الإجتماعية الأخرى ذات الصلة بالعمل التربوى ، وقد ينسحب أيضاً إلى مجال النظر فيما يجرى من تفاعلات بين العاملين فى الوسط التربوى من ناحية وبين الأسرة من ناحية أخرى .

إن مثل هذه الدراسات لا تجرى فى فراغ ولا تؤدى إلى الفراغ ، ولكنها تجرى إستناداً إلى واقع من نوع معين ، وتستهدف تطوير هذا الواقع ، ومن هنا يمكن تفسير العلاقة العضوية بين العلم والتكنولوجيا وبين النظرية التربوية أو السيكلوجية أو الفلسفية من ناحية وبين الممارسة الميدانية من ناحية أخرى ، وكما تجرى الدراسات على مستوى النظرية ، تجرى الدراسات أيضاً على مستوى الميدان ، بمعنى أن رصد نتائج تطبيق أى نظرية ، على المستوى الميدانى لا يتم بصورة عفوية وإنما يتم أيضاً من خلال عمل علمى يعتمد القائمون به على العمل الميدانى ، ومعنى هذا أن ما يجرى من تفاعلات بين الطرفين محوره العمل العلمى وما يفرضه من أسس وإجراءات ، أى أن إصدار أى قرار بشأن العمل التربوى لا يخضع للعفوية أو الارتجال ولا يمثل وجهة نظر معينة تستند إلى نظرة شخصية أو سلطة معينة ، وإنما يعتمد على ما يتم التوصل إليه من نتائج أثبتتها البحوث الميدانية والتى تتوفر فيها شروط الضبط العلمى .

ولذلك فإن الدول المتقدمة حينما تكون فى سبيل إصدار قرار علمى بشأن عمليات المنهج الدراسى لا تلجأ غالباً إلا إلى ما يقوله العلم ، أى ما يثبته البحث العلمى ، الأمر الذى يشير إلى أن تلك الدول تضع مسألة تربية الإنسان فى المقام الأول ، ومن ثم تضع لهذه العملية كافة الضمانات الكفيلة بإنجاح الجهد التربوى الذى تبذله السلطات التربوية المعنية .

وكما يعتمد العمل التربوى فى إحدى البلدان على البحث العلمى ونتائجه ، تنظر بعين الاعتبار أيضاً إلى الدراسات والبحوث التى تجرى فى غيرها من البلدان ، ولا يقتصر الأمر على مجرد الاستناد إلى البحوث والدراسات فى مجال العمل التربوى ولكن يرجع إلى جانب ذلك إلى الدراسات التى تجرى فى مجالات معرفية أخرى للإفادة من نتائجها وثيقة الصلة بالعمل التربوى ، وللإفادة أيضاً مما تستخدمه من أساليب علمية يمكن الإفادة منها فى مجال البحث التربوى ، ومثال ذلك أسلوب النظم والتقديرات الكمية والمعالجات الإحصائية ، أن هذه العلاقات بين مجال البحث ومجال الممارسة العملية فى الميدان التربوى تلك العلاقات بين المجال التربوى وغيرها من المجالات المعرفية الأخرى تستهدف فى أساسها الارتقاء بالواقع الذى يعيشه المجتمع ،

أى أن هناك تطلعاً إجتماعياً دائماً إلى تحقيق ما هو أفضل من الواقع ، ولذا فإن ناتج التفاعل بين الواقع بما يحمله من رصيد الخبرات السابقة والتطورات العلمية ومستويات الطموح تنعكس بصورة مباشرة على أسلوب التربية بما فى ذلك المنهج المدرسى ، والشكل التالى يوضح عملية التفاعل هذه :



شكل رقم ١٩

ويتبين من هذا الشكل أن الواقع الجارى هو محصلة لرصيد من الخبرات السابقة ، وبالتالى فهو موضع اعتبار ، أى تلك الدول لا ترفض القديم لمجرد أنه قديم ، وفى نفس الوقت لا تتمسك به بمنطق أنه أصبح مألوفاً وتم التعود عليه وتخريج أجيال وأجيال من خلاله ، إن هذا الرصيد ما من شك فى أنه يحتوى الكثير من النواحى الإيجابية ، كما أنه يحتوى الكثير من النواحى السلبية التى لا يعتبر التربويون فى الماضى مسئولين عنها ، حيث أن حدود العلم وما تم التوصل إليه لم يكن ليسمح بأكثر من ذلك ، ولكن مع التطور العلمى ومع الكشف عن العديد من الجوانب المتعلقة بتيسير التعلم وشروطه ونواحيه كان لابد من التطوير المستمر ، ولذلك نلحظ علاقة تأثير وتأثر متبادلة بين رصيد الخبرات والتطورات العلمية سواء كانت على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى ، وهذه العلاقة وما ينتج عنها من نتائج

تضع فى اعتبارها ما يرجوه المجتمع ، أى آماله وتطلعاته فى أبنائه ، وتضع فى اعتبارها أيضاً مسألة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة ، بمعنى أن محاولة تطوير الواقع وإن كان يقوم على أساس رصيد الخبرات السابقة والتطورات العلمية الجارية لتحقيق مستويات طموح معينة إنما تضع فى اعتبارها إمكانات الدولة ومدى توافرها لتحقيق ما يرى المختصون أفضليته ، وينعكس ناتج هذه العملية بصورة مباشرة على المناهج المدرسية من حيث التخطيط والتنفيذ والتطوير ، وهذا يعنى أن انعكاس ناتج هذه العملية على عمليات المنهج يعد محصلة لعمل علمى اجتماعى من نوع ولون معينين ، ومن هنا نجد أن هناك اختلافات شاسعة بين مختلف المناهج المدرسية فى مختلف البلدان .

وحينما يتم التوصل إلى الصورة المناسبة للمناهج الدراسية والتى يرى فيها المختصون كل العصرية والتطور تبدأ العملية منذ البداية ، وتتوقف هذه المسألة على ما يظهر من فكر جديد فى الميدان يدعو إلى المراجعة والتطوير ، ولذلك فكثيراً ما نسمع عن هجوم يوجه إلى المناهج الدراسية فى مجتمع ما ، ويكون ذلك في أغلب الأحيان استناداً إلى فكر جديد أو أن الممارسة الميدانية أثبتت عكس ما كان متوقعاً ، وهذا يعنى بطبيعة الحال أن عمليات المناهج ليست نهائية وإنما تدور فى دائرة محورها البحث العلمى وما يسفر عنه من نتائج تثرى المجال وتعدل المسار ، على أن ما نود أن نؤكده فى هذا المجال هو أن البلدان التى استطاعت أن تحرز التقدم إلى مستوى معين فى مجال التربية إنما استطاعت ذلك نتيجة لاستنادها إلى علاقة التفاعل هذه ، أى أن تقدمها وليداً لخلفية معينة قوامها الإستناد إلى الخبرة والرصد العلمى للواقع ومن هنا تكون المناهج الدراسية انعكاساً لهذا الأمر .

ولما كان البحث العلمى يكشف عن الجديد باستمرار ، لذلك تخضع المناهج لعملية تطوير مستمرة ، ولذلك أنشئت مراكز البحث العلمى التى تعنى بدراسات تغنى المجال وتساعد على التطوير إلى جانب ما تقوم به معاهد وكليات إعداد المعلمين فى هذا المجال ، وإلى جانب ذلك نجد أن هناك سلطات تربوية محلية تعنى بعمليات المنهج فى جميع المستويات والتى قد يصل عملها إلى مستوى إعداد المواد التعليمية

الأساسية والمواد التعليمية البديلة والتى يمثل فيها المعلم تمثيلا جيداً ، وبذلك تصبح الصلة واضحة ومتنية بين كافة المستويات المعنية بالعملية التربوية ، أى بين المنظرين والمجربين والمخططين والمنفذين وفى ذلك ضمان كاف لنجاح ما يقومون به من جهد فى هذا المجال .

وفى المقابل نجد أن هناك الكثير من البلدان التى تسعى إلى التطور تعتمد فى مناهجها الدراسية على حصيلة جهود الآخرين ، فتنتقل عنها على نحو آلى فى أغلب الأحيان ، وتنسى أو تتناسى أن هذا الشيء المنقول يمثل خلفية مختلفة ومناخاً علمياً وضمانات وشروط لا تتوفر فى المجتمع الذى يتم النقل إليه ، الأمر الذى يؤدى إلى الفشل أحياناً وإلى النقد والشكوى أحياناً أخرى ، بل وتوجيه النقد الهدام إلى ما تم نقله عن الآخرين بينما الواقع هو أن هذا الفشل أو ما ظهر من أخطاء لا يرجع إلا إلى الخطأ فى أسلوب التناول والتنفيذ ، ولكن ما تم نقله لا يعد حصيلة للفكر المحلى بكل ما يمثله من خلفيات تاريخية وأبعاد فلسفية وقيم إجتماعية ، ويصبح الأمر حينئذ شبيهاً إلى حد بعيد بعملية نقل نبات من بيئة وزراعته فى بيئة أخرى مغايرة أو نقل عضو من جسم إنسان إلى آخر ، حقيقة قد يعيش النبات فى البيئة المغايرة ، وقد يتكيف العضو المنقول مع الجسم الذى نقل إليه ، ولكن الشيء المؤكد أنه محكوم على الاثنين بالتدهور والإنهيار ، وبالإضافة إلى ذلك فإن النقل عن الآخرين يعنى أن هناك تصوراً مؤداه أن هناك تشابهاً أو تطابقاً بين ظروف وخلفيات المجتمع الذى يتم النقل منه والمجتمع الذى يتم النقل إليه ، وهو أمر لا يمكن أن يقبله العقل ، فهذه بلدان قطعت شوطاً بعيداً على طريق التقدم وتسعى إلى إحراز المزيد منه ، وتلك بلدان كان لها ظروفها الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والحضارية التى كانت سبباً فى إعاقتها عن بداية السعى إلى التقدم فى وقت مبكر ، بالإضافة إلى الخلاف البيّن بين نوعية البشر من حيث قيمهم واتجاهاتهم نحو العلم والعمل والإنتاج والوقت وما إلى ذلك من جوانب الحياة الأخرى ، لاشك أن الصورة مختلفة ، ولعل عملية النقل هذه تمثل إتجاهاً شائعاً فى كثير من البلدان التى تسعى إلى التقدم ، وهو أن إمتلاك الإنتاج المتطور للدول المتقدمة يعنى اللحاق بها ، وهو تصور خاطئ ، إذ أن نقل مظاهر التقدم من مجتمع إلى آخر لا يؤدى إلى التقدم إلا بقدر إستيعاب تلك المظاهر على المستوى

الفردى والمستوى الاجتماعى ، وهو الأمر الذى قلما يحدث على أن الأمر الأكثر خطورة هو نقل مظهر من مظاهر التجديد التربوى دون أن يكون المناخ مناسباً والطريق ممهداً لذلك ، وهناك الكثير من الشواهد التى تعبر عن هذه الفكرة منها على سبيل المثال.

١ - التلفزيون التعليمى :

حينما ظهرت فكرة إستخدام التليفزيون فى المجال التربوى كان ذلك متسنداً إلى أسس علمية ودراسات جادة وعميقة ، إستتبعتها عمليات وإجراءات كثيرة على مستويات تخطيط المناهج وتنفيذها ، وصاحبتها عمليات تدريب للمعلمين وتخطيط جيد لبرنامج اليوم الدراسى وتوجيهات لأولياء الأمور والسلطات التربوية المحلية وإعداد جيد للمادة التعليمية وإخراج علمى لها بحيث يشعر المعلم والمتعلم أن هذا الشىء الجديد يستحق الإهتمام ، لا لمجرد أنه صادر من جهاز أهتم فى بداية الأمر بالنواحى الترفيهية والثقافية وأصبح يعنى بالمسائل التعليمية ولكن لأنه يقدم شيئاً جديراً بالاهتمام ويحقق الفائدة ، وهذا يشير إلى أن إستخدام التليفزيون التعليمى كان مستنداً إلى فكر أو فلسفة من نوع معين ، وسبق إستخدامه ميدانياً فى عمليات كثيرة تسعى إلى الإعداد والتمهيد لقبول الفكرة مما يساعد على نجاحها فى النهاية .

ومع ذلك فإن الملاحظ أن الكثير من البلدان النامية أخذت بهذه الفكرة ، فأنفقت الأموال فى شراء أجهزة قامت بتوزيعها على المدارس ، بل أن البعض ذهب إلى ما هو أبعد من ذلك فوزعت « أجهزة الفيديو » أيضاً على المدارس ، وقامت بإعداد برامج تعليمية على مستوى متواضع وتم عرضها دون التنسيق بين توقيت الإرسال والاستقبال اليومية ، وفوق كل هذا أخذت الدروس التليفزيونية صورة متكررة بل وهزيلة فى كثير من الأحيان ، الأمر الذى يصبح معه الدرس اليومى التقليدى فى غياب الدرس التليفزيونى أكثر قيمة وجدوى بالنسبة للفرد ، فالفرق شاسع إذن بين الطرفين : طرف يقيم قراره على العلم والبحث العلمى ، وطرف يقيم قراره دون سند أو تصور سابق أو حسابات علمية ، ومن ثم تصبح المسألة مجرد أخذ بمظهر من مظاهر التجديد التربوى من حيث شكله دون مضمونه وما يرتبط به من عمل جاد وجهد مخلص قوامه إصلاح حال الفرد والمجتمع .

٢ - مشاركة المعلم فى عمليات المنهج :

حينما ظهرت هذه الفكرة آمن أصحابها بأن المعلم لا يزال حجر الزاوية فى العملية التعليمية بالرغم من التطورات اليومية والتجديدات التربوية التى اعتبرها البعض تقوم بدور المعلم أو بجزء منه على الأقل ، ولذلك شارك المعلم فى العديد من المجالات المتعلقة بعمليات المنهج ، فكان له دوره فى تحديد الأهداف واختيار المحتوى وتصميم الاختبارات واعداد الوسائل التعليمية ، بل إن البعض شارك أيضاً فى التجارب الأولية لمشروعات المناهج تخطيطاً وتنفيذاً ، من خلال هذا كله يعرض المعلم خبراته الميدانية وما شعر به من مشكلات فى أثناء التفاعل مع تلاميذه ، كما يعرض الإيجابيات التى شعر بها من خلال تنفيذه لمناهج أخرى سابقة ، الأمر الذى يشير إلى أن القائمين على تلك المشروعات لا ينظرون إلى المنهج الدراسى على أنه شىء لا يختص به المعلم وأنه شىء أعلى من مستواه أو ما شابه ذلك ، وإنما ينظرون إلى المعلم باعتباره ممثلا للميدان العملى الذى يجهلون عنه الكثير ، ومن هنا يكون دور المعلم ، والشىء الذى تجدر الإشارة إليه هو أن معظم مشروعات المناهج سواء ما يزال منها موضع التجريب أو ما يطبق بالفعل شارك المعلمون فى كافة عملياته ، بل إن ما يعقد من دورات تدريبية للمعلمين الممارسين للمهنة قبل تنفيذ مشروع ما يخططها وينفذها المعلمون الذين عايشوا المشروع منذ كان فكرة إلى أن أصبح مكتملا .

وفى الجانب الآخر نجد أن المعلم يشارك فى بعض عمليات المنهج ، وخاصة عملية اختيار المحتوى والتى لاتزال جوهر المناهج الدراسية فى معظم البلدان النامية ، وهنا قد يسمح له بإبداء وجهة نظره فى إضافة موضوع أو جزء من موضوع أو حذف جزء أو إضافة جزء آخر ، وقد يؤخذ برأيه وقد لا يؤخذ به ، وتصبح العملية فى النهاية مجرد قرار لا يستند إلى أى أساس من العلم أو التجربة الميدانية ، والفرق شاسع بين الصورتين ، صورة مجتمع يعتمد على المعلم اعتماداً أساسياً فى عمليات المنهج ، وصورة مجتمع يعتمد على المعلم اعتماداً أساسياً فى عمليات المنهج ، وصورة مجتمع آخر يشركه ولا يشركه فى وقت واحد ، يشركه من حيث الشكل ولايشركه على نحو فعال .

٣ - تحديد الأهداف :

تعد هذه المسألة غاية فى الأهمية بالنسبة لكافة عمليات المنهج الدراسى ، فهى ليس مجرد شكل يوضع فى قمة المنهج للتباهى أو التفاخر به ، بل إن له وظائف عديدة ومتنوعة سنعرض لها تفصيلا فى فصل تال ، ولكن ما يهمنا فى هذا المجال هو أن قضية الأهداف تمثل جانباً يحظى باهتمام المعنيين بعمليات المنهج ، ولذلك سنجد دراسات تجرى لتحديد أهداف كل منهج دراسى وذلك بالرجوع إلى المصادر التى تشتق منها ، فيرجع إلى نتائج البحوث التى أجريت حول طبيعة المعرفة وإمكاناتها وطبيعة التلميذ وإمكاناته وطبيعة المجتمع وفلسفته ومستويات طموحه وصولا إلى الأهداف التى يجب أن تسعى إليها المناهج الدراسية ، ومن خلال ذلك تبدأ كافة العمليات التالية سواء على المستوى التخطيطى أو على المستوى التنفيذى ، بحيث يمكن إرجاع أى إجراء على المستوى التنفيذى إلى أصوله فى الأهداف التى سبق تحديدها ، ولعل هذا الأمر كان نقطة البداية لأصحاب إتجاه محاسبة المؤسسات التعليمية على ما تبذله من جهد تحقيقاً للأهداف التى قبلوا مسئوليتها ، ولقد ظهر فى مجال الأهداف فكر متنوع ، ولكن كان لكل منها أصوله وأسسه الفلسفية ، ونتيجة لذلك ظهرت نماذج مختلفة لنظريات المنهج ترجمت إلى تنظيمات منهجية مختلفة .

وفى مقابل هذا نلمس تداخلا فى أهداف مناهج لمواد مختلفة بل وتضارباً فى أهداف المنهج الواحد ، كما نلمس فى بعض الأحيان عدم وضوح رؤيا بالنسبة لنوع الهدف الواحد ومستواه ، وبالإضافة إلى ذلك نجد أهدافاً لا يستطيع المنهج التابع لها أو الممثل لها بلوغها ربما لارتباطه بمنهج آخر ، وربما لعدم إمتلاك المعلم للكفايات اللازمة لهذا الأمر أو لعدم توافر الإمكانات اللازمة أو غير ذلك من الاعتبارات الهامة التى يجب وضعها موضع الاعتبار منذ البداية ، ولذلك نجد أن المعلم فى حيرة من أمره ومن أمر ما وُكِلَ إليه من المناهج ، فهل أهداف مناهجه هى أهداف لدروسه ووحداته ؟ أم أن أهداف المناهج شىء ، وأهداف دروسه ووحداته شىء آخر ؟ وهل هو مطالب تحقيق بعض منها فقط ؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فما المطلوب منه بالتحديد ؟ وكيف يستطيع قياسه ؟ ، إن المعلم فى إطار هذه الحيرة وسوء الفهم لا يجد سبيلا هو الآخر إلا وضع

أهداف على قمة درسه لمجرد الحفاظ على الشكل ، ويبقى هدف الأهداف هو تلقين ما تحتويه الكتب للتلاميذ ، وهذا هو كل ما يستطيعه ، إن الخطأ هنا يرجع إلى أمرين أولهما خلل فى أسلوب إعداده ، وثانيهما هو فقدان الصلة بينه وبين المعنيين بعمليات المنهج ومراكز البحوث المعنية بهذا الأمر وخاصة ما يتعلق منها بالتخطيط أو التجريب .

٤ - تنمية القيم والاتجاهات :

حظى هذا الجانب - ولايزال - باهتمام بالغ فى معظم مشروعات المناهج الدراسية ، إذ أنه يمثل ركناً أساسياً يستند إليه سلوك الفرد ، ولما كان هذا الجانب والاهتمام بتنميته لدى الفرد يستغرق وقتاً طويلا قد يبلغ سنوات عديدة ، فإن المشروعات التى تجرى لتطوير المناهج تنظر إليه باعتباره هدفاً بعيد المدى ، ولذلك تخضعه لعملية تخطيط شاملة على كافة المستويات التعليمية ، ومن ثم تبدأ هذه العملية من البحث فى فلسفة المنهج والتساؤل حول نوعية القيم والاتجاهات التى يجب أن تشملها المناهج المختلفة والغرض من كل منها ، بمعنى أنه لابد من توافر المبرر لقبول كل قيمة أو اتجاه فى إطار المنهج ، وقد يكون ذلك لعلاقتها بالناحية العقلية للمتعلم ، وقد يكون لعلاقتها بمجال العمل والإنتاج ، وقد يكون لعلاقتها بناحية النمو الأخلاقى للفرد أو لعلاقتها بالتطور العلمى كغاية فى حد ذاته ، وهنا يتم التساؤل حول كيفية إحداث نوع من التوازن بين القيم والإتجاهات المختارة لكل مجال دراسى ، ونوع المعارف المناسبة لذلك ومدى أفضلية أساليب معينة فى مجال هذه النواحى ، والعلاقة بين المعرفة الأكاديمية والممارسات اليومية للفرد ، وفى ضوء ذلك يتم التوصل إلى قرار بشأن المواد التى تتضمن تلك القيم والاتجاهات وخاصة من حيث كونها إجبارية أو اختيارية وكذا دور السلطات التربوية المركزية واللامركزية فى هذا الشأن من حيث تحديد الإجراءات والممارسات الكفيلة بتنمية المطلوب فى هذا الجانب .

وفى الناحية الأخرى نجد أن عملية الاتجاهات والقيم تظهر بشكل واضح فى أهداف معظم المناهج تقريباً ، ولا نلمس لذلك انعكاساً على النواحى الأخرى المتعلقة بالمنهج الدراسى سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ ، ذلك إنه لم يسبق تحديد تلك الأهداف عملية جرد للإتجاهات والقيم السائدة ، كما لم تجر دراسة لوضع فلسفة للمنهج يتم من خلالها تعرف المطلوب بناؤه من القيم والاتجاهات ، وإنما نجد أن المسألة تخضع لتصورات واجتهادات شخصية عسى أن تأتى بنتائج مثمرة ، وهو أمر قلما يحدث لأنها خاضع منذ البداية لاتجاه المحاولة والخطأ ، ومن أكثر الشواهد وضوحاً فى هذا الشأن أن البعض قد نادى فى مرحلة ما بضرورة إضافة مقررات عن الأخلاق فى بعض الصفوف الدراسية دعماً للخلق السليم ، ولقد كان ذلك نتيجة لما لوحظ من بعض مظاهر الانحلال والتسيب ، وعلى الرغم من أن أصحاب هذه الدعوة كانوا مخلصين فى دعوتهم إلى الإصلاح وتعديل المسار إلا أن مثل هذا القول بعيد كل البعد عن الأصول العلمية التى يجب مراعاتها فى مثل هذا النوع من القضايا والتى تتعلق أساساً ببناء الإنسان والمجتمع من خلال عملية التربية وما تشمله من مناهج مدرسية .

٥ - الاستناد إلى بنى العلم :

حينما ظهر الاتجاه الذى ينادى بضرورة استناد المناهج الدراسية على بنى العلم ، وكما عبر عنه برونر وهيلدا تابا وغيرهما فى عديد من الدراسات بدأ البحث العلمى فى المجال التربوى عامة وفى ميدان المناهج بصفة خاصة بالنظر فى كيفية ترجمة هذا الفكر إلى مناهج مدرسية ، وقد صاحب ذلك العديد من البحوث والدراسات التى أتخذت من الواقع مجالا للتجريب وتقصى المواد العلمية وخاصة فى مجال العلوم والرياضيات ، كما تم تحديد القدر المناسب والمستوى الملائم لكل مرحلة عمرية وسبل ترجمة هذا كله إلى مواقف تعليمية مفيدة ، وبالتالى أصبح أمام المعنيين بعمليات المنهج رصيداً علمياً يرجع إليه عند إتخاذ قرار فى هذا الشأن ، وبالتالى جاءت المناهج الدراسية التى تمثل هذا الاتجاه أو التى تعد انعكاساً له على أفضل صورة ممكنة ، بل أن نتائجها أشارت إلى تحقق المستويات المتوقعة منها ، ويتم فى هذا الاتجاه الاستعانة بطبيعة الحال بالمختصين فى مختلف المواد العلمية لأنهم أقدر الناس على بيان الهيكل الداخلى

لبناء المعلم ، كما يتم الإعداد الجيد للمعلم القادر على الإضطلاع بهذا الدور الهام ، وفى الاتجاه الآخر نسمع عن مناقشات وجلسات تدور كلها فى فلك فائدة هذا الاتجاه ، وما يجب القيام به ودور المعلم ودور المخططين ، كل ذلك على المستوى النظرى دون أن يصاحبه دراسات علمية أو رصداً للخبرات السابقة سواء لدى المعلمين أو التلاميذ بل إن ما يظهر فى بعض الأحيان كانعكاس لهذا الاتجاه لا يشير فى الغالب بل ولا يدل على الفهم الكامل لطبيعة هذا النوع من الفكر ، والمتطلبات التى يفرضها حينما يؤخذ به وخاصة فيما يتعلق بمستوى المعلم العلمى والمهنى وخبراته السابقة والمواد التعليمية المتاحة وطبيعة عملية التقويم ومظاهر النشاط المدرسى التى يجب القيام بها تحقيقاً للأهداف المتصلة بهذا الاتجاه ، الأمثلة على ذلك كثيرة بالقدر الذى يصعب معه تناولها كلها تفصيلا ، فهناك أيضاً القضايا المتصلة بكتب المعلم والتربية الفنية والجمالية ونوادى العلوم ومجال الآباء والجدل المثار حول الرياضيات الحديثة والتقليدية ، وهناك أيضاً مسائل الدراسات الميدانية واستخدام التاريخ المحلى ومسرحة المناهج والخروج إلى البيئة والتكامل بين المواد الدراسية المختلفة والتعليم الأساسى والمدرسية فى كافة المستويات ، والتى يرجع فى أساسها إلى النقل الآلى دون دراسات تمهيدية ودون رصد علمى للواقع بما يحمله من إمكانات مادية وبشرية .

ومع ذلك فإن ما قصدناه من وراء التعرض لهذا الأمر لا يعنى أننا نتخذ موقفاً معارضاً لفكرة النقل عن الآخرين ، ولكن ما قصدناه هو الاعتراض على النقل الآلى والذى يبدو فى النهاية فى صورة تطوير شكلى لا يصل إلى جوهر المنهج الدراسى وأعماقه ، ومما قصدناه أيضاً الإشارة إلى أن ذلك النقل الآلى قد يحمل بين طياته مقومات الفشل ، وخلاصة القول أن عملية النقل عن الدول المتقدمة وخاصة ما يتم التوصل إليه من نتائج يساندها الدليل العلمى ينبغى أن يؤخذ بحذر ، ونعنى بالحذر هنا هو النظر فى هذا الشىء وتقليب الأمر من كافة جوانبه ، بحيث يرد الأمر فيها إما إلى النقل الجزئى أو النقل الكلى مع إدخال التعديلات التى يفرضها واقع المجتمع الذى يتم النقل إليه ، وربما تصل عملية الدراسة لما يرجى نقله إلى إصدار قرار مؤداه رفض الفكرة كلية لدعم صلاحيتها ، والمعيار الأساسى الذى يجب أن يصدر فى ضوء منه أى قرار من هذه القرارات هو حصيلة ما يجرى من دراسات واعية وأصيلة .

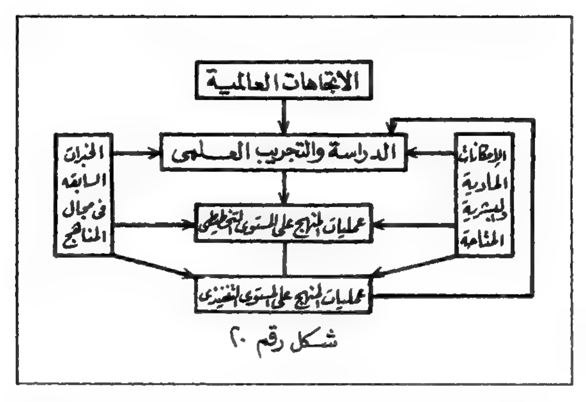
ولقد لوحظ أن هناك بعض البلدان العربية تملك من الخبرات ومن المتخصصين الذين يستطيعون تحمل مسئولية قرارات من هذا النوع ، ومع ذلك فإن الشيء الذى يدعو إلى الدهشة هو أن هناك رصيداً من التجارب والبحوث العلمية التى تمت فى معاهد وكليات إعداد المعلمين ومراكز البحوث المتخصصة ، ومع ذلك لا يرجع إليها ولا يستفاد من حصيلتها فى الغالب ، فى حين أن معظم تلك البحوث تأخذ فى اعتبارها مسألة الاتجاهات العالمية الجارية وتطبيقاتها الميدانية ، وينتهى بعضها إلى الإشارة إلى ما تضمه تلك الاتجاهات من إيجابيات وسلبيات وإمكانية الإفادة منها على المستويات المحلية والقومية .

ومن كل ما سبق نستطيع القول أن عمليات المنهج الدراسى فى معظم البلدان النامية تقف فى مفترق طرق فى حالة من التردد والعفوية والارتجال ، فهى لم تفد من البحوث المتوافرة على المستوى المحلى والقومى ، كما لم تستطع النقل عن الدول المتقدمة نقلا مستنداً إلى الأصول والمعايير العلمية ، ومن ثم نجد المختصين يأخذون بشتات من هنا ومن هناك ، الأمر الذى يسفر فى معظم الأحوال عن مناهج ليس لها لون مميز وليس لها فلسفة واضحة الأبعاد أو فكر تربوى محدد الملامح تستند إليه .

وفى ضوء ذلك لعلنا نستطيع أن نقرر أن المناهج الدراسية فى البلدان النامية تحتاج إلى ما يمكن أن نطلق عليه « *ضوابط النقل* » ، أى أنها لابد أن تستجيب للاتجاهات العلمية العالمية وما تشتمله من تجارب وإنجازات بشروط معينة ، فضلا عن نتائج ما يجرى من بحوث على المستويين المحلى والقومى ، على أنه يجب الانتباه إلى أن انعكاسات الاتجاهات العالمية ذات شقين ، الأول وثيق الصلة بعمليات المنهج على المستوى التخطيطى ، والثانى وثيق الصلة بعمليات المنهج على المستوى التنفيذى ، وفى المستويين لابد من تعرف مدى ملاءمة الاتجاه المنقول للواقع الجديد الذى ستجرى عملية التطبيق فيه ، فعلى المستوى التخطيطى لابد من دراسة الفكر التربوى الجديد وما يحتويه من فلسفات مختلفة وتطبيقاته فى المناهج الدراسية ، ولابد أيضاً من دراسة التجارب العالمية التى حاولت أن تأخذ بهذا الفكر وتترجمه إلى إجراءات عملية فى تخطيط المناهج وبناء وحداتها ، وكذا نوعية المعلمين التى قامت على عمليات

التجريب وخلفيات التلاميذ الذين أتيحت لهم فرص دراسة المشروعات التجريبية ، ومصادر التعلم التى صاحبتها والسلطات التربوية التى كان لها دور التوجيه والإرشاد والمتابعة فى هذه المرحلة .

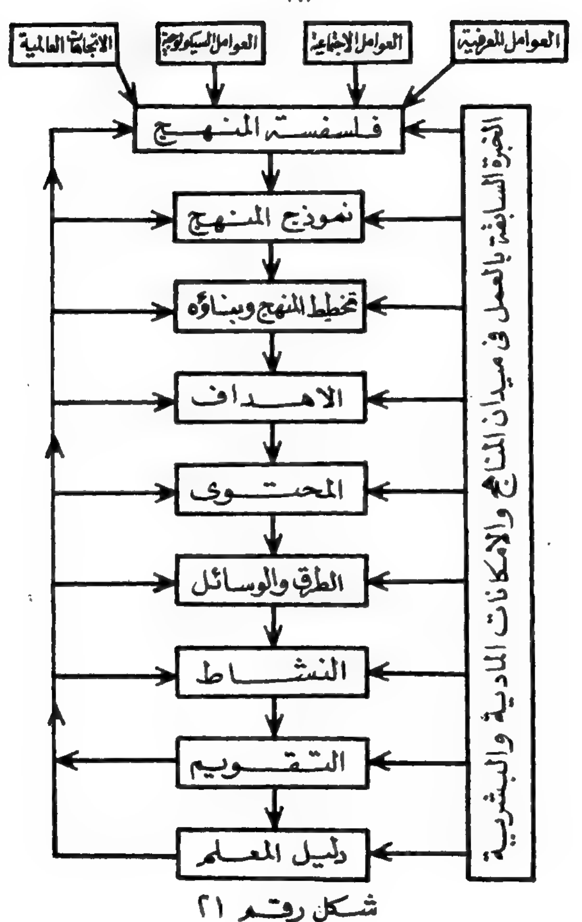
إن كل ما يجرى من درسات فى هذه الجوانب يعد أمراً مفيداً فى عمليات بناء المنهج وخاصة إذا ما امتزجت برصيد الخبرة السابقة والخلفية السابقة بمجال العمل فى هذا الميدان ، على أن هذا الأمر لا يقف عند هذا الحد ولكنه يجب أن يمتد إلى إجراء دراسات قبلية تسعى إلى رصد الخبرات والقيم والاتجاهات والمستويات ، سواء لدى المعلم أو المتعلم ، وكذا إجراء دراسات حول الإمكانات الكامنة فى كل بيئة ومدى إمكانية استخدامها فى تنفيذ المناهج ، ومدى تقبل المجتمع والسلطات التربوية على جميع المستويات لما تفرضه المناهج الجديدة من التزامات ، ومن خلال هذا كله يمكن التوصل إلى فلسفة محددة الأبعاد للمنهج الدراسى ، ومن ثم تبدأ عمليات أخرى تدخل فى باب مكونات المنهج الدراسى أو عناصره ، وهو ما سنعنى به فى فصول الباب الثالث ، ولكن ما يهمنا أن نؤكده فى هذه المرحلة هو أن انعكاسات الاتجاهات العالمية فى مجال البحث التربوى يجب أن تظهر فى فلسفة المنهج وإجراءات تخطيطه وبنائه ، وهذا بطبيعة الحال ليس هو المؤثر الوحيد فى هذا الجانب ، ولكن هناك أيضاً العوامل المعرفية والإجتماعية والسيكلوجية التى تملك قوة التأثير فى عمليات المنهج شأنها فى ذلك شأن الاتجاهات العالمية ، وكما تؤثر هذه العوامل فى عمليات المنهج على المستوى التخطيطى تؤثر أيضاً على عملياته عند المستوى التنفيذى ، ولكنه لابد ما بين المستويين من التجريب العلمى والتأكد من صلاحية الاتجاهات العلمية العالمية ومستويات العمل فى ميدان المناهج الدراسية .



شكل رقم ٢٠

ويتضح من هذا الشكل طبيعة ما يجرى من تفاعلات بين الاتجاهات العالمية ، وما يجرى من دراسات وتجريب علمى يضع فى اعتباره الخبرات السابقة بالعمل فى ميدان تخطيط المناهج والإمكانات المادية والبشرية المتاحة وإنعكاس ذلك على عمليات المناهج فى مستوى التخطيط ومستوى التنفيذ ، كما يشير هذا الشكل أيضاً إلى أنه بالرغم من التجريب القبلى قد تسفر عمليات المنهج على المستوى التنفيذى عن أخطاء لم يتوقعها المشتغلون فى المستوى التخطيطى ، ولذلك فإن نتائج التنفيذ بكل ما تحمله من إيجابيات وسلبيات تكون موضع اعتبار فيما يجرى من دراسات أخرى تالية تستهدف التطوير .

وبذلك نكون قد تعرضنا فى فصول الباب الثانى لموضع أساسيات المنهج التى تمثل فى مجموعها كافة المؤثرات التى تتأثر بها عمليات المنهج فى مستويات التخطيط والتنفيذ ، وهذا يعنى أنه إذا كانت تلك القوى والمؤثرات تنعكس بشكل مباشر على عملية تخطيط المنهج وبنائه فإن هذا التأثير يمتد على نحو مباشر أيضاً لكافة عناصر المنهج أو مكوناته ، والشكل التالى يوضح هذا الأمر :


العوامل المعرفية
العوامل الاجتماعية
العوامل السيكولوجية
الاتجاهات العالمية
فلسفة المنهج
نموذج المنهج
تخطيط المنهج وبناؤه
الأهداف
المحتوى
الطرق والوسائل
النشاط
التقويم
دليل المعلم
الخبرة السابقة بالعمل في ميدان المناهج والإمكانات المادية والبشرية

شكل رقم ٢١

ويتبين من هذا الشكل أن هناك ما يسمى بأساسيات المنهج ، أى الأسس التى تراعى فى عملية بناء المنهج ، وأن هناك ما يسمى بعناصر أو مكونات المنهج ، وهذا يعنى أن عمليات المنهج فى مجموعها تشبه البناء المتكامل والذى يتكون من أسس وعناصر ، فأى بناء هندسى له أساس يبنى عليه ، كما أنه يحتوى فى جزئه الأعلى من وحدات تختلف أشكالها ومكوناتها ، وتتأثر هذه الوحدات بطبيعة الحال بالأساس الذى تقوم عليه ، وتنطبق هذه الفكرة تماماً على ما قصدنا بيانه من هذا الشكل وهو العلاقة بين أساسيات المنهج وعناصره ، هذا بالإضافة إلى أن العمليات التنفيذية للمنهج حينما تسفر عن إيجابيات وسلبيات تتم عملية مراجعة شاملة لكافة الخطوات السابقة والمتعلقة بالمستوى التخطيطى ، وذلك بدءاً من مرحلة وضع فلسفة للمنهج ، ومروراً بالمراحل التالية وهكذا .

وبناء على ذلك فإن فصول الباب التالى ستخصص لمعالجة مكونات المنهج أو عناصره بشىء من التفصيل توضيحاً لفكرة الاتصال والتأثير والتأثر بين المستويات التخطيطية والمستويات التنفيذية للمنهج الدراسى .

* * *

مراجع الباب الثانى

1 - Bantock G. H., Dilemmas of the Curriculum , (Oxford , Martin Robertson , 1980) .

2 - Bruner J. S., Towards a theory of Instruction, (New York, Harvard University , 1966) .

3 - Gange R. M., The conditions of learning, (New York, Holt, Rinehart & Winston , 1970) .

4 - Hamlyn D., The theory of knowledge (New York, Macmillam , 1970) .

5 - Hargreaves D., Social Relation in a Secondary School, (London, Routledge & Kegan Paul , 1967) .

6 - Hirst P. H., Knowledge and Curriculum , (London, Routledge & Kegan Paul , 1975) .

7 - Hooper R. (Ed.) Curriculum : Context , Design and Development, (Edinburgh, Oliver & Boyed in association with the open university Press , 1971) .

8 - Lawton D., Social Change , Educational Theory and Curriculum Planning , (London , Hodder and Stoughton , 1973).

9 - Musgrove F., The contribution of Sociology to the study of the curriculum, Kerr J. F. (Ed.), changing the curriculum, (London University of London , 1968) .

10 - Piaget J., Inhelder , B., The Growth of Logical Thinking from childhood to Adolescence , (London , Routledge & Kegan Paul , 1958) .

11 - Piaget J., The science of Education and the Psychology of the child , (New York , Longman , 1971) .

12 - Radfor J. , Burton , A., Thinking : Its nature and Development, (New York , Wiley , 1974) .

13 - Stark W., The Sociology of Knowledge , (London , Routledge & Kegan Paul , 1958) .

14 - Wilson P. S., " Interests and Educational values " Proceedings of the philosophy of Education , Society of Great Britain , Vol. 8 , No. 2 , 1974 .

الباب الثالث

مكونات المنهج

الفصل الثامن : الأهداف والمستويات
الفصل التاسع : المحتوى
الفصل العاشر : الطرق والوسائل
الفصل الحادى عشر : النشاط المدرسى
الفصل الثانى عشر : عملية التقويم
الفصل الثالث عشر : دليل المعلم

الفصل الثامن

الأهداف والمستويات

فى ضوء معالجتنا للأسس التى يبنى عليها المنهج الدراسى فى فصول الباب السابق ، سنحاول فى فصول هذا الباب أن نعرض مكونات المنهج أو عناصره ، نود قبل أن نستطرد فى معالجة هذا الجانب أن نؤكد ما سبق ذكره حول العلاقة العضوية بين أسس بناء المنهج ومكوناته أو عناصره ، بمعنى أن الأسس فى تفاعلاتها تملك من قوة التأثير بحيث تنعكس - على كافة عمليات المنهج الدراسى ، ومن ثم فإن ما سيأتى عرضه من المكونات أو العناصر سيتبين منه بصورة واضحة العلاقة بين الجانبين وما يجرى من تفاعلات بينهما .

والأهداف هى أول تلك المكونات ، ولعلنا لا نغالى إذ قلنا أنها تمثل نقطة البداية لعمليات المنهج الدراسى سواء ما يتصل منها بالناحية التخطيطية أو ما يتصل منها بالناحية التنفيذية .

ولقد لوحظ أن مجال الأهداف يشوبه الكثير من الغموض والتداخل بل ويعد من المجالات التى لا تزال موضع جدل وحوار بين التربويين على جميع المستويات ، والشىء المؤكد هو أن هناك مستويات للأهداف ، بمعنى أن هناك أهداف لعملية التربية كلها وهناك أهداف لكل مرحلة تعليمية وهناك أهداف لكل صف دراسى ، ومن ثم تصبح كل مادة دارسية ترمى إلى تحقيق أهداف معينة هذا بالإضافة إلى أن المعلم فى كافة المواقف التعليمية يتبنى أهدافاً معينة ، ومن ثم فإنه يمكن القول أن مرجع ذلك

الغموض والتداخل هو تعدد المستويات وعدم التمييز بين ما يعد هدفاً لمرحلة تعليمية ، وما يعد هدفاً لمنهج ما ، وما يعتبر هدفاً ترمى إليه التربية كلها ، وما يعد هدفاً لموقف تعليمى على مستوى درس معين أو مجموعة من الدروس ، فالمعلم كثيراً ما يرى أهداف المنهج كما لو كانت تصلح كأهداف لدروسه ، كما أنه قد يعتبر الأهداف عند المستويات الأخرى أهدافاً للمنهج الذى يقوم بتنفيذه ، وقد يتصور البعض أن الأهداف عند أى مستوى تصلح لتكون أهدافاً للمنهج ، ولذلك فإن مراجعة أهداف مجموعة من المناهج يتبين منها الكثير من التكرار والغموض والعمومية ، بمعنى أن أهداف المناهج لاتزال فى حاجة إلى خطوط واضحة يتبين منها ما يصلح لمنهج ما ، وما لا يعد كذلك ، وقد يقول قائل أن عملية التربية التقليدية كانت تجرى ، وكان المعلم يقوم بدوره على أفضل صورة ممكنة بالرغم من عدم وجود أهداف مكتوبة ، والواقع هو أن هناك من المعلمين من كان يستطيع أن يدرك بوعى وبصيرة ما يمكن تحقيقه من الأهداف من خلال إدراكه للمناخ التربوى العام ومن خلال إدراكه لأبعاد مهنته وأدواره وطبيعة تلاميذه ، ويلاحظ أنه لايزال هناك من المعلمين من يستطيعون ذلك ، أى يستطيعون تحمل تلك المسئولية فى غياب أهداف رسمية معلنة للمناهج الدراسية ، أى يستطيعون تحمل تلك المسئولية فى غياب أهداف رسمية للمناهج الدراسية ، ولكن يبقى شىء واحد وهو أن الغالبية لا تستطيع ذلك ، بل وتحتاج إلى نوع من التوجيه تتحدد من خلاله المستويات والإجراءات والأدوار ، هذا فضلا عن أن عملية التربية أصبحت عملية علمية ترفض الإرتجال والعشوائية ، ولذلك أصبح كل جهد تربوى يقوم على العمل العلمى والدليل الذى تثبته التجربة وتغذيه الخبرة .

وقد يتصور البعض أن الأهداف تنبع وتتحد من الفراغ ، ولذلك يلاحظ أن الكثير من أهداف المناهج بين شتات من هنا وهناك دون خط فكرى واحد يضمها جميعاً ، بينما تخضع الأهداف فى إختيارها وتحددها لمصادر معينة ، ويؤدى الإعتماد على تلك المصادر فى اشتقاق الأهداف إلى صورة محددة لها تساعد على ضبط عمليات المنهج الأخرى ، كما يؤدى إغفالها إلى تشتت وارتجال تنعكس آثاره بصورة مباشرة على تلك المصادر هى المجتمع والمتعلم والمعرفة والاتجاهات العالمية ، أى أن الأسس التى يبنى عليها المنهج يرجع إليها بداية فى اختيار الأهداف وتحديدها ،

فالمجتمع له ثقافة وله فلسفة يؤمن بها ويسعى إلى تربية أبنائه فى اطارها ، وهو يرى عادة أن تنقل تلك الثقافة إلى أجيال المستقبل وأن يعيشوا تلك الفلسفة ويمارسونها ، كما أن المتعلم وكما سبق أن ذكرنا له طبيعة خاصة فى كل مستوى ولديه من الخبرات والتطلعات المتباينة والتى تفرض مضامين وأساليب تربوية معينة ، والمعرفة أيضاً من حيث تراكيبها وتطوراتها تملك من قوة التأثير ما يفرض أهدافاً معينة تختلف من مجال إلى آخر ، وهناك أيضاً العالم وما يجرى فيه من بحث علمى ومستحدثات فى التنظيم والأساليب ، إن كل هذه الجوانب هى فى الواقع المصادر التى تشتق منها الأهداف ، ولو نظرنا إلى كل جانب من تلك الجوانب سنلاحظ أن كل منها يشكل فى حد ذاته بعداً هاماً من أبعاد نظرية المنهج ونموذجه ، إذ أنهما فى الواقع يمثلان حصيلة لنظريات إجتماعية وفلسفية وسيكلوجية ومعرفية ، هذا فضلا عن أنهما من المرونة بقدر يسمح بإستيعاب الجديد فى المجال التربوى والذى يأخذ به العالم المتقدم بحيث لا يتعارض مع الفكر الإجتماعى السائد . وتجدر الإشارة هنا إلى أن النظرية التربوية هى حلقة الوصل بين الأسس من ناحية ، ونظرية المنهج ونموذجه من ناحية أخرى ، أى أن تحديد أهداف المناهج لا تأتى إلا فى مرحلة متقدمة بمعنى أن نقطة البداية هى وجود نظرية تربوية معنية تنصهر فيها الأبعاد أو الأسس الأربعة ، وفى ضوء ذلك يتم التوصل إلى نظرية المنهج ونموذجه ، ومن ثم نصل إلى مرحلة إدراك العلاقات بين الأسس والنظرية التربوية ونظرية المنهج ونموذجه حيث يسهل اشتقاقه وتحديد الأهداف وصياغتها ، والأهداف التى يتم التوصل إليها فى تلك المرحلة هى أهداف (Aims) على درجة كبيرة من العمومية والتجريد والتعقيد ، إذ أنها تمثل إطاراً عاماً للعمل فى هذا المجال ، فهى ليست أهدافاً لمرحلة تعليمية ما ، أو لصف دراسى معين ، ولا أهدافاً لمنهج ما وبالتالى لا يمكن قبولها كأهداف لمواقف تعليمية يومية ، ولكنها تعد تعبيراً عما يراه الفلاسفة والمفكرون التربويون كإطار للعمل التربوى يضع فى إعتباره كافة الأبعاد التى تعبر عن مجتمع ما وتجعله مغايراً لأى مجتمع آخر ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن النظرية التربوية السائدة فى مجتمع ما لا تصلح لأن يتبناها مجتمع آخر ، ولا يعنى عدم توافر نظرية تربوية فى مجتمع ما أن ينقل هذا المجتمع نظرية تربوية لمجتمع آخر ، فتلك النظرية حصيلة لفكر معين ومجتمع مغاير يرجو تربية أبنائه فى إطار مختلف ،

وإذا جاز النقل هنا فيجب أن يخضع للدراسة والتمحيص الدقيقين من أجل بناء نظرية تربوية خاصة مع إدراك لكافة أبعاد المجتمع الناقل ولكافة أبعاد النظرية التربوية للمجتمع المأخوذ عنه .

ومن أمثلة الأهداف عند هذا المستوى :

١ - بناء الإنسان من الداخل بحيث يكون متمسكاً بالقيم الروحية والأخلاقية.

٢ - تربية النشىء على الإيمان بوطنه الصغير والكبير والدفاع عنه ضد أطماع الآخرين .

٣ - تعلم الفرد كيفية التفكير العلمي .

٤ - بناء اتجاهات وقيم جديدة .

٥ - إكساب الفرد عادات ومهارات تساعده على القيام بمسئوليات اجتماعية معينة .

٦ - تربية الفرد بحيث يقبل على المعرفة ويستزيد منها ويبحث فيها .

٧ - تربية الفرد بحيث يستطيع تعرف مشكلات المجتمع والمشاركة فى حلها من أجل تطويره .

٨ - تربية الفرد بحيث يكون قادراً على تعليم ذاته وتقويمها .

ويلاحظ أن هذا النوع من الأهداف يتميز بالعمومية والتجريد ، ويحتاج تحقيقها إلى عدد كبير من السنوات ، فضلا عن أن تحقيقها يحتاج إلى جهد متواصل ومتعاون بين كافة المؤسسات الإجتماعية من ناحية والمدرسة من ناحية أخرى ، ومن ثم فإن مثل هذه النوعية من الأهداف لا تصلح لأن تكون أهدافاً لمرحلة أو منهج ما كما لا تصلح لتكون أهدافاً للمعلم فى أى موقف تعليمي ، ولكنها بمثابة إطار عام يرجع إليه لتحديد الأهداف فى المستويات التالية ، إذ أنها تعبر عما يرجوه المجتمع والمربون من صفات فى أجيال المستقبل وبالتالى فإن تحقيق أى منها يعد أمراً غير ميسور بالنسبة لمنهج ما بل وبالنسبة لمرحلة تعليمية بأكملها .

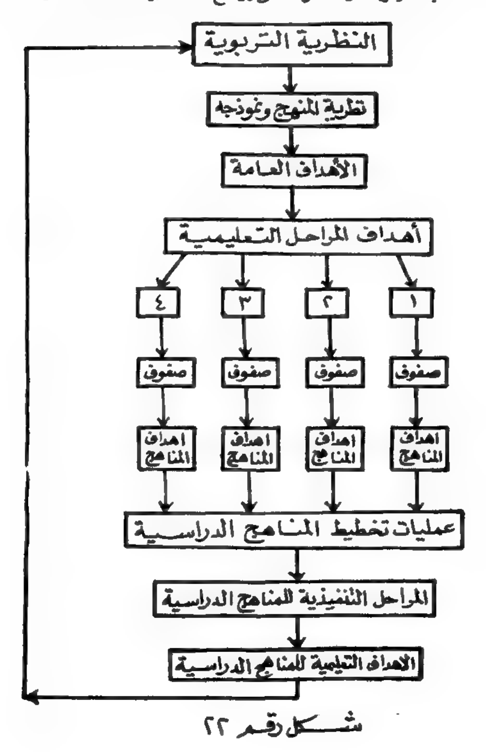
ولذلك فإن التوصل إلى تلك النوعية من الأهداف يعد على درجة كبيرة من الأهمية للعمل فى المراحل التالية ، إذ أن تحديدها يعنى البدء فى عملية تحليل ، يقصد بها تعرف مكونات كل هدف منها ، ويعقب ذلك تصنيفها على أساس المستويات ، وذلك حتى يمكن التوصل إلى قرار بشأن صلاحية كل منها لمرحلة تعليمية معينة ، وقد يتضح من هذه العملية أن مكونات كل هدف عام بمستوياته المختلفة يمكن توزيعها على جميع المراحل التعليمية وقد يتبين أيضاً أن هناك من الأهداف العامة ما لا يصلح بل ولا يمكن إنجازه فى المرحلة الأولى على سبيل المثال ، وبالتالى فإن عملية تحليل الأهداف وتصنيفها تؤدى فى النهاية إلى خريطة تحليلة بالأهداف ، تتحدد منها الاختصاصات والأدوار لكل مرحلة تعليمية .

وفى ضوء ما يتم تحديده لكل مرحلة تعليمية يتم الانتقال إلى مرحلة أخرى أكثر تحديداً ، حيث تجرى عملية تحليل أخرى فى إطار كل مرحلة ، إذ أن كل منها يضم عدداً من الصفوف ، وكل صف يحتوى على عدد من المناهج الدراسية ، وبالتالى وحتى لا يحدث التداخل والتكرار تحدد الخطوط الفاصلة بين أهداف الصفوف وأهداف المناهج الدراسية فى كل منها .

وإذا كانت الأهداف فى المرحلة الأولى تتميز بالعمومية والتجريد ، فإن الأهداف عند مستويات المراحل التعليمية والصفوف والمناهج الدراسية على مستويات متدرجة من العمومية والتجريد أيضاً ولكنها أقل من الأهداف العامة والتى تشتق من العلاقات بين النظرية التربوية ونظرية المنهج ونموذجه .

وبعد ذلك تبقى مسألة الأهداف فى إطار العمليات التنفيذية للمنهج فالمعلم يصل المنهج إليه بأهداف على مستوى من التجريد ، وتلك الأهداف تعبر عن تصورات المسئولين عن تخطيطه وبنائه لما يرجى تحقيقه فى سلوك التلاميذ بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج ، وبالتالى فإذا كانت أهداف المنهج تمثل توقعات نهائية ، فهى لا تمثل أهدافاً للمعلم فيما يخططه من الخبرات والمواقف التعليمية ولكنها بالنسبة له تعد إطاراً عاماً أيضاً يقلب الرأى فيه ، ويخضعه للدراسة فى ضوء المتوافر لديه من المحتوى ويمتلكه من كفايات لتنفيذ المنهج والمتاح له من مصادر التعلم ، وغير ذلك من

الاعتبارات المتعلقة بالمعلم ذاته من ناحية والظروف والضغوط المحيطة به من ناحية أخرى ، وعلى ذلك يمكن القول أن أكثر الأهداف عمومية وشمولا وبعداً هى الغايات (Aims) ، ثم تليها الأهداف الوسيطة أو المقاصد (Gools) وهى أهداف تعليمية وعامة ، ويلى هذه الأهداف الوسيطة الأهداف التعليمية (Objectives) وهى أكثر الأهداف تخصيصاً وقرباً . والشكل التالى يوضح العلاقة بين مختلف المستويات .



شكل رقم ٢٢

ويتبين من هذا الشكل أن عملية تحديد أهداف المنهج تسبقها عمليات أخرى فى غاية الأهمية ، وعندما تتم تلك العمليات يكون مخططو المنهج فى موقف أفضل ، بحيث يستطيعوا تحديد أهداف لكل منهج دراسى ، ويتضح من هذا الشكل أيضاً أن الأهداف التى يعنى بها المعلم لا تأتى إلا عند المستوى التنفيذى للمنهج الدراسى ، وهى ما يطلق عليها الأهداف التعليمية (Instructional objectives) وتسهيلا للأمر نستطيع القول أن الأهداف فى جميع المستويات السابقة على المرحلة التنفيذية تسمى (Aims) وهى عادة درجات متفاوتة من التجريد والعمومية وهى تشتمل على المقاصد أيضاً ، كما أنها تصف أشكالا من الأداء يجب أن يصل إليها المتعلم بعد دراسته لمنهج أو اجتيازه لصف أو مرحلة معينة أما الأهداف التى يلعب المعلم فيها دوراً متميزاً فيطلق عليها لفظ (objectives) وإذا كانت تلك الأهداف تصف الإجراءات التى يقوم بها المتعلم أو التى تصدر عنه فى نهاية موقف تعليمى معين أو مروره بخبرة ما فيطلق عليها مصطلح الأهداف التعليمية كما سبق القول ويطلق أحياناً على الأهداف العامة ذات المستويات المختلفة من التجريد مصطلح أهداف المدى البعيد (Long term objectives) بينما يطلق على الأهداف الإجرائية مصطلح أهداف المدى القريب (Short term objectives) ، وذلك على اعتبار أن النوع الأول يرتبط عادة بالعوامل التى تدعو إلى بناء منهج أو برنامج معين وتنظيمه بشكل أو آخر ، بينما يرتبط النوع الثانى بما يتم تعليمه بالفعل فى مواقف مدرسية خلال أوقات محددة ، ولذلك ينظر إلى الأهداف بعيدة المدى على أنها تعبر عن إستراتيجيات (Strategies) ، بينما ينظر إلى الأهداف قريبة المدى على أنها تعبر عن أعمال وأنشطة تكتيكية (Tactical) ، والمعلم فى تناوله للمنهج وتحديد أهداف تعليمية لمختلف المواقف التعليمية كثيراً ما يتوصل إلى سلبيات فى المناهج الدراسية ، وقد لا يعرف سبباً محدداً لتلك السلبيات فقد تكون نتيجة لأخطاء فى أى جانب من الجوانب السابقة على عملية تنفيذ المنهج ، ولذلك فإن الممارسة الميدانية تعد المصدر الأساسى لتطوير الفكر التربوية ، الأمر الذى يترتب عليه إعادة النظر فى جميع إجراءات العمل التالية .

وقد أهتم كثير من التربويين بقضية الأهداف ، ومن أمثلتهم :

بول جودمان Paul Goodman ، روبرت هوتشنز Robert Hutchins

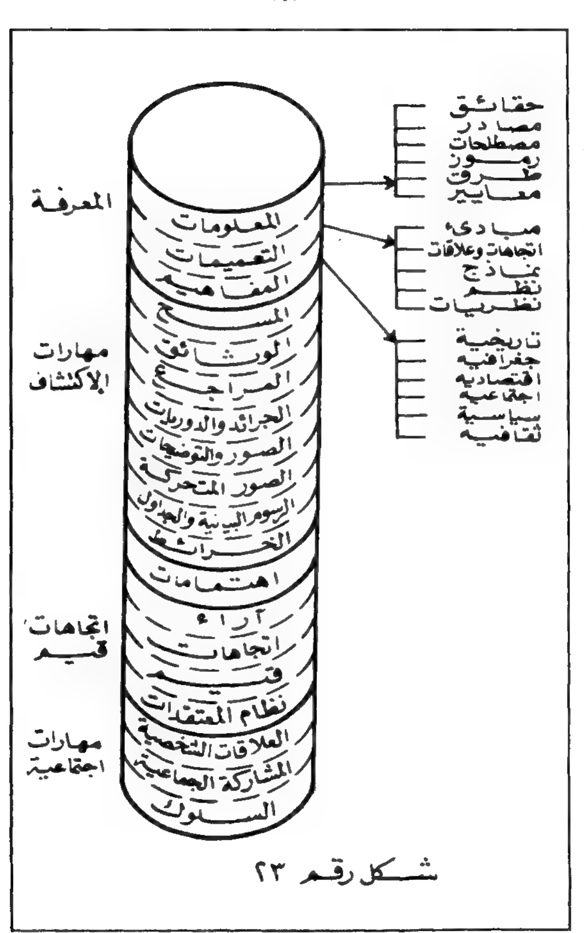
سيدنى هوك Sidney Hook ، جميس كونانت James Conant

كلارك كير Clark Kerr ، بول ودرنج Paul Woodring

وجيروم برونر Jerome Bruner ، دافيد أوزبل David Ausubel

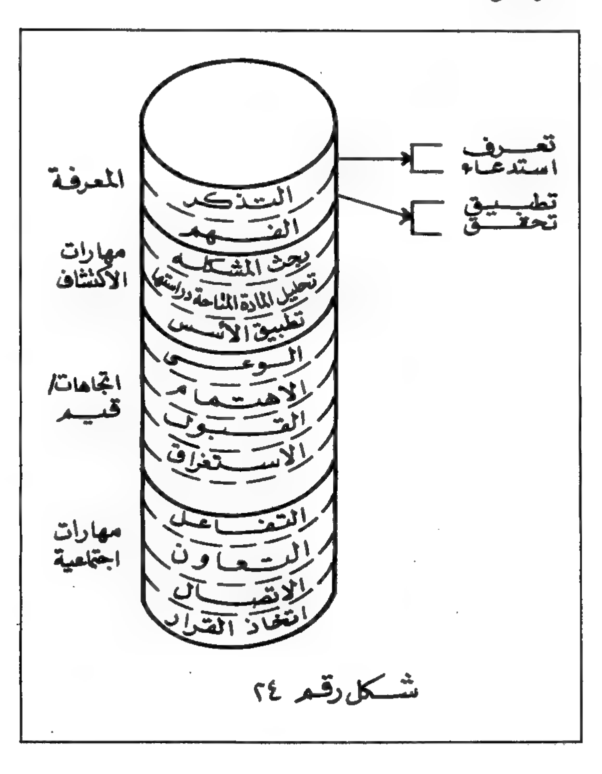
وقد كان لهؤلاء جميعاً وغيرهم إسهاماتهم الفكرية فى مجال الأهداف بصفة عامة ، ويعتبر بنيامين بلوم صاحب فكر تربوى متميز فى هذا الشأن ، حيث قدم تصنيفاً للأهداف ، فقسمها إلى أهداف معرفية وأهداف وجدانية وأهداف نفسية حركية ، وقد حاول فى ذلك التصنيف أن يعرض لمختلف جوانب التعلم وموقف المتعلم منها وعلاقة ذلك بالمواد التعليمية المتاحة له ، وعلى الرغم من أن ذلك التصنيف لا يعنى انفصال أى من تلك الجوانب عن الجوانب الأخرى ، إلا أن البعض قد وجه نقداً إلى هذا الفكر ، وكان قوام هذا النقد هو أن المتعلم وحدة واحدة تتميز بالشمول والتكامل ، وأننا حينما نتحدث عن تنمية مهارة معرفية ما فإن هذا لا يعنى نمواً فى ناحية وجدانية أو نفسية حركية ، وقد تنبه بلوم إلى هذا الأمر فأشار إلى نفس المعنى فى أحد مؤلفاته ، حيث أكد أن ذلك التصنيف لم يقصد به سوى معالجة تحليلة لتيسير الدراسة ، ومع ذلك فلم يقدم بلوم نماذج يبرز من خلالها تلك العلاقة التبادلية والتكاملية بين الجوانب الثلاثة لتصنيفه ، وقد قدم المجلس الاسترالى للبحث نموذجاً يبرز العلاقة بين الجوانب الثلاثة وهو فى مجال المواد الإجتماعية ويبينه الشكلين الآتيين :

ويتبين من هذا الشكل أنه يتضمن معالجة تفصيلية لمسألة المحتوى الدراسى وعلاقتها بالنواحى المعرفية والوجدانية إلى جانب مهارات تخصصة ومهارات إجتماعية ، وقد قصد بذلك النموذج بيان ما يجرى من تفاعلات بين هذه الجوانب فى أثناء العملية التعليمية ، وقد أشتمل النموذج أيضاً على بيان بما يمكن إن يرجع إليه فى أثناء تعلم النواحى المعرفية ، ويتضح منه أيضاً أن المتعلم فى تعلمه لمهارات


المعرفة
المعلومات
التعميمات
المفاهيم
مهارات الاكتشاف
المسح
الوثائق
المراجع
الجرائد والدوريات
الصور والتوضيحات
الصور المتحركة
الرسوم البيانية والجداول
الخرائط
اتجاهات قيم
اهتمامات
آراء
اتجاهات
قيم
مهارات اجتماعية
نظام المعتقدات
العلاقات الشخصية
المشاركة الجماعية
السلوك
حقائق
مصادر
مصطلحات
رموز
طرق
معايير
مبادىء
اتجاهات وعلاقات
نماذج
نظم
نظريات
تاريخية
جغرافية
اقتصادية
اجتماعية
سياسية
ثقافية

شكل رقم ٢٣

الاكتشاف يحتاج إلى نواح معرفية مختلفة ، كما أنه فى حاجة إلى مصادر وأساليب مختلفة تؤثر فى مدى تعلمه لتلك المهارات التى لاتزال عن نواح وجدانية ونفسية وحركية أخرى وثيقة الصلة بها ، أما عن طبيعة العمليات التى يقوم بها الفرد أو التى تحدث بداخله حينما يمر بمواقف تعليمية ترمى إلى تعلمه لتلك المهارات فيعرضها الشكل التالى :



شكل رقم ٢٤

ويتبين من هذا الشكل أن هناك عمليات تحدث فى داخل المتعلم ، وتلك العمليات تتميز بالاتصال والتداخل ، أى أن كل منها لا يجرى منفصلا ، أو منعزلا عن غيره من العمليات التى تجرى فى النواحى الأخرى ، ومن ثم يمكن القول أن محتوى المادة الدراسية لا يعنى شيئاً بالنسبة للمتعلم إلا إذا حددت الأهداف وظهرت العلاقة بينها وبين المحتوى ، وقدمت فى قالب قابل للتعلم ، وعندئذ فقط تحدث التفاعلات بين مختلف أوجه التعلم ، وتجرى عمليات عقلية وعمليات وجدانية وعمليات أخرى متعلقة بالمهارات المختلفة والتى تتضمنها أهداف المواقف التعليمية ، ويعبر هذا النموذج عن محاولة جادة فى مجال الأهداف التعليمية ، والسؤال الذى يمكن إثارته فى هذا الشأن هو : إلى أى حد يستطيع المعلم أن يجرى دراسات تحليلية لكافة أنواع الأهداف التعليمية ؟ لقد أثار هذا التساؤل الدعوة إلى أن يقدم مخططو المناهج تحديداً للأهداف التعليمية للمعلم بحيث يستطيع أن يخطط جهوده فى سبيل تحقيق الأهداف المتنوعة للمناهج الدراسية ، وقد اشتملت تلك الدعوة على أهمية عرض ذلك فى أدلة المعلم .

ويلاحظ أن من الشروط الواجب توافرها فى الأهداف التعليمية أن تكون قريبة المنال وأن تكون مصاغة فى صورة عبارات إجرائية وأن تكون محددة وقابلة للقياس ، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يمكن القياس الفورى لمدى النجاح فى تحقيق ما يحدد من الأهداف الإجرائية أو السلوكية فى الجوانب الوجدانية والجوانب النفسية الحركية ، إذ أن التعلم فى تلك النواحى يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين ، وبالتالى لا يستطيع المعلم أن يصل إلى تحديد دقيق إلى مدى نجاح تلاميذه فى التقدم نحو تلك الأهداف بعد فترة وجيزة ، وقد يتصور البعض أن النجاح فى تحقيق الأهداف الإجرائية المعرفية يعنى تأثير هذه الناحية فى النواحى الأخرى بصورة آلية ، ولكن الواقع هو أن تعلم النواحى المعرفية قد يؤثر بدرجات متفاوتة فى الناحيتين الآخرتين ، كما أنه قد لا يكون له أى تأثير واضح ، ولذلك لابد أن تخضع هاتين الناحيتين لعملية التقويم شأنها فى ذلك شأن الجوانب المعرفية ، حتى يمكن تعرف نواحى الضعف واقتراح سبل العلاج المناسبة ، وقد لوحظ أن معلمى كل مادة دراسية فى المملكة المتحدة يجتمعون فى بداية العام الدراسى للاتفاق على المحتوى الدراسى الذى سيدرسه الطلاب خلال ذلك العام ،

ويستتبع عملية الاختيار هذه تحدى وصياغة الأهداف الإجرائية لكل ما سيدرسه الطلاب ، بحيث يصبح هذا الأمر بمثابة عقد بين المعلمين بما فيهم رئيس القسم (المدرس الأول) ويكون المعلمون فى هذا الشأن على درجة عالية من الوعى بالنظرية التربوية ونموذج النمهج وغير ذلك من العمليات التى اتبعت فى تصميم وبناء المنهج الذى يقع عليه الاختيار ، فضلا عن خبرات واسعة فى مجال الممارسة العملية .

وتمثل الأهداف نقطة البداية فى العمليات التخطيطية للمنهج الدراسى فهى وثيقة الصلة بالمحتوى الدراسى وأسلوب تنظيمه ومستواه ، إذ أن مخططى المناهج يختارون محتوى معين من المادة الدراسية فى ضوء ما سبق تحديده من الأهداف ، ومعنى هذا أن اختيار المحتوى يخضع تماماً للأهداف ولا يمكن اختيار قدر من المادة العلمية ليست له علاقة حقيقية ، إذ أن المحتوى وحده ليس بقادر على شىء بالنسبة لتحقيق الأهداف ، بمعنى أن مجرد اختيار المحتوى وتقديمه للمتعلم لا يعنى أن الأهداف سيتم تحقيقها أو بلوغها بطريقة تلقائية ، ولكن الشىء المؤكد هو أن المحتوى وغيره من عناصر المنهج الأخرى تعمل على نحو متكامل فى سبيل ذلك ، وهذا يعنى أن يكون اختيار المحتوى فى إطار معين هو الأهداف ، ولما كانت أهداف المنهج تشتمل أو يجب أن تشتمل على عدة نواح معرفية ووجدانية ونفسية حركية ، فهذا الأمر يعنى أن اختيار المحتوى فى ضوء الأهداف يحتاج إلى نظرة كلية يتم من خلالها إدراك العلاقات بين تلك النواحى ومدى ارتباطها بما يتم اختياره ، وهنا يقترح عادة أن يصنف المحتوى فى ضوء أهداف المنهج ، ثم تتم عملية تحليل دقيقة للمحتوى بحيث يتم التوصل إلى الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والمهارات وغير ذلك من أوجه التعلم ، حتى تسهل عملية التعديل أو الحذف أو الإضافة سواء فى الأهداف أو المحتوى ، والشكل التالى يبين هذه الفكرة .

شكل رقم (٢٥)

الأهداف	المحتوى	معلومات وحقائق	مفاهيم وتعميمات	إتجاهات	مهارات
١ - ٢ - ٣ - ٤ -					

وتشير هذه الفكرة إلى أن أهداف المنهج هى الإطار الذى يشير بمحتوى معين ، كما أن عملية تحليل المحتوى هذه تبين كافة مكونات المحتوى ومدى ارتباطه بكل هدف ، بل وتساعد هذه العملية أيضاً على التوصل إلى كيفية تنظيم هذا المحتوى وتعرف مدى ملاءمته لمستويات تلاميذ صف معين . ولقد لوحظ أن بعض المناهج يجتهد الخبراء فى التوصل إلى أهداف لها وتحديدها وصياغتها بالرغم من عدم توافر نظرية تربوية أو نموذج للمنهج ، ومع ذلك يتم اختيار المحتوى دون استناد إلى الأهداف ، والأخطر من هذا أنه عند تطوير المناهج تراجع الأهداف بصورة شكلية ويتم التعديل بالحذف أو الإضافة إلى المحتوى دون دراسة تحليلية للأهداف أو المحتوى ، ومن ثم يتكرر الخطأ مرة أخرى وتظل المناهج على تخلفها . ويظل المحتوى مجرد مادة دارسية يلقنها المعلم للمتعلم دون تصور واضح للعلاقة بين أهداف المنهج ومحتواه وتركيبه ومكوناته ، ومن ثم يشعر بصعوبة بالغة حينما يكون بصدد تخطيط الخبرات التعليمية اليومية وخاصة فى مرحلة إختيار وتحديد الأهداف السلوكية لتلك الخبرات .

وإذا كانت هناك علاقة وثيقة بين الأهداف والمحتوى وأسلوب تنظيمه ومستواه فهناك أيضاً علاقة وثيقة بين الأهداف والطرق والوسائل وأشكال النشاط المدرسى . ذلك أن مخطط المنهج بعد إختيار المحتوى وتحليله على النحو السابق ذكره يبدأ فى التفكير فيما يناسب من الطرق والوسائل التعليمية وأشكال النشاط المدرسى ،

ويستتبع التوصل إلى قرار فى هذا الشأن بدء الأجهزة المعنية بتدريب المعلم على كل ما يمكن أن يقترحه مخطط المنهج ، كما تبدأ مراكز مصادر التعلم والوسائل التعليمية فى إعداد المواد التعليمية اللازمة .

ويلاحظ أن مخطط المنهج فى هذه المرحلة يضيف إلى الشكل السابق جانبين آخرين ، جانب منهما يتضمن الطرق والوسائل والجانب الثانى يتضمن أشكال النشاط الذى يجب أن يقوم به المعلم مع تلاميذه ، والشكل التالى يوضح ذلك :

الأهداف	المحتوى	أوجه التعلم				الطرق والوسائل	أشكال النشاط
١ -							
٢ -							
٣ -							
٤ -							

ويوضح أيضاً أن مخطط المنهج يتساءل فى هذا الشأن عن أنسب الطرق والوسائل وأشكال النشاط التى يمكن أن تتكامل مع ذلك المحتوى وصولا إلى ما حدد للمنهج من أهداف ، بمعنى أن الطرق والوسائل وأشكال النشاط المختارة ليست لمجرد تلقين المحتوى للمتعلم ولكن لكل منها إسهاماته فى تخطيط الخبرات وتنفيذها ، وينطبق هذا الأمر أيضاً على عملية التقويم كعنصر من عناصر المنهج ، حيث أن مخطط المنهج يقوم فى ضوء ذلك بتحديد لأساليب التقويم التى يتم من خلالها تعرف مدى نجاح المتعلمين فى بلوغ الأهداف ، وتشتمل تلك الأساليب عادة على جانب خاص بالمعلم ، وجانب آخر متعلق بالتلميذ ، ويشتمل الجانب الأول على نماذج لأسئلة واختبارات وتحديد دقيق لما يقيسه كل منها ، كما يشتمل الجانب الثانى على كيفية مساعدة المتعلم على تقويم ذاته بصورة مستمرة ومتوازية مع عمليتى التعليم

والتعلم ، ويلاحظ أن تلك الأساليب سواء ما يخص منها المعلم أو ما يخص المتعلم تعتمد اعتماداً كلياً ومباشراً على الأهداف التى تم تحديدها منذ البداية ، والشكل التالى يوضح ذلك .

الأهداف	المحتوى	أوجه التعلم				الطرق والوسائل	أشكال النشاط	أساليب التقويم	
								المعلم	المتعلم
١ - ٢ - ٣ - ٤ -									

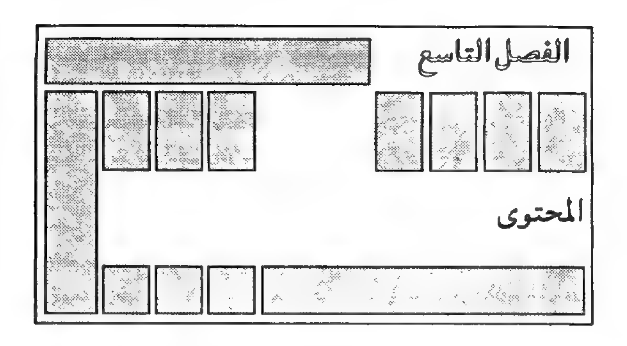
ومن خلال نظرة عرضية للأشكال الثلاثة السابقة يتبين أن العمل فيها يجرى على نحو تراكمى ، ولا يستطيع مخطط المنهج أن يتناول مرحلة ما دون التأكد من سلامة العمل فى المراحل السابقة ، إذ أن أى الخطأ فى أى مرحلة منها سيؤدى إلى أخطاء فى المراحل التالية ، الأمر الذى يؤدى فى الغالب إلى منهج يعوزه الضبط والمراجعة ، وهذه العملية التى يقوم بها مخطط المنهج هى ما يطلق عليه عادة تخطيط خبرات المنهج ، إذ أن العلاقة العرضية بين كل هدف وما يقابله من المحتوى وأوجه التعلم والطرق والوسائل والنشاط والتقويم تمثل خبرة كلية تحتوى على خبرات جزئية هى التى يقوم المعلم بالإعداد لها وتخطيطها وتنفيذها . ولذلك فإن هذا الإطار الذى يدور فيه عمل مخطط المنهج يقدم عادة للمعلم فيما يعد له من الأدلة ، ولذلك فقد اعتبرنا دليل المعلم عنصراً من عناصر المنهج ، إذ بدونه لا يستطيع المعلم أن ينفذ المنهج على النحو المتوقع منه . وفى هذا الإطار لعلنا نرى أن مسألة الأهداف تعد أمراً هاماً وليست أمراً شكلياً ، فالمنهج لا ينبع من فراغ ، ولكن يعد محصلة لأشياء كثيرة تتبلور فيما يحدد من الأهداف ، فإذا كانت الأهداف تشتق من مصادر معينة فهى لا تأتى من فراغ أيضاً ، وبالتالى فهى لا تؤدى إلى فراغ ، ولكن حينما تحدد أهداف المنهج فهى أهداف وسيطة (مقاصد) وهى هنا تابعة من الأهداف العامة الغايات وفى

نفس الوقت لها وظيفة أساسية فى إختيار خبرات المنهج وتنظيمها ، وكذلك فيما يتعلق بتحديد المعلم للأهداف التعليمية التى يسعى إلى مساعدة تلاميذه على التقدم نحوها .

وبناء على ذلك فإن ما نراه من تجاهل للأهداف سواء فى عمليات تخطيط المناهج أو فى تنفيذها إنما يعكس تصورات خاطئة لمفهوم المنهج فكراً وممارسة كما يعنى تصوراً غير محدد الأبعاد لعملية التربية وما يرجى منها فى شخصية الأبناء .

الأهداف بمختلف مستوياتها ليست شكلا دون مضمون ولكنها ذات وظيفة علمية ، ومن ثم فإن تخطيط المناهج عمل علمى يجب أن يسند إلى أصحابه والمتخصصين فيه حتى يتم فى شكل علمى يحكمه التخصص والمعايير الخاصة . فليس من المعقول أو المقبول أن نكلف طبيباً بالتخطيط لإنشاء كوبرى أو نفق ، أو نكلف مهندساً بإجراء عملية جراحية لاستئصال جزء مصاب من جسد مريض ، إن لكل تخصصه ، وعلم المناهج له من تخصصوا فيه ، وهو بذلك ليس مجالا للإفتاء بلا تخصص ، نعم يمكن الإستماع إلى الآراء المتعلقة بالتربية ، بل وبيناء البشر عامة لأنها مسألة تعنى الجميع ، ولكن يظل القرار العلمى فى يد المتخصص ..

* * *



يتضمن الفصل السابق معالجة لموضوع الأهداف كأحد مكونات المنهج ، ولقد تبين من تلك المعالجة أن أهداف المنهج تمثل أهمية خاصة بالنسبة لعمليات المنهج ، ولذلك لأنها تستمد من مصادر معينة ، أى يتم تحديدها فى ضوء عوامل وقوى تملك قوة التأثير فى هذا الشأن ، هذا بالإضافة إلى أن صورتها النهائية تمثل جوهر التعامل مع كافة المكونات الأخرى للمنهج والمحتوى هو أول تلك المكونات التى تتأثر بالأهداف ، ويقصد به نوعية المعارف التى يقع عليها الاختيار والتى يتم تنظيمها على نحو معين ، فمن يختارون المجالات المعرفية ويحددون قدر ما يجب تقديمه إلى المتعلم يكونوا أمام اتجاهين ، الاتجاه الأول وهو عبارة عن اختيار أى مجال وأى قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم فى نظام منطقى متتابع ، وهم فى ذلك يعتمدون فى أغلب الأحوال على خبراتهم بمجال العمل التربوى ، أما الاتجاه الثانى فهو عبارة عن اختيار المحتوى من المعارف فى ضوء الأهداف المحددة للمنهج ، وهذا يعنى أن الاتجاه الأول يسعى إلى تقديم بعض المعارف إلى المتعلم لتحقيق هدف معين وهو إمداده بأقدار متساوية أو متفاوتة من بين تراكمات مجالات معرفية معينة ، وهنا نجد أن هذا الهدف يشير إلى وضع المعارف المختارة والتمكن منها فى موضع الصدارة ، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق أو دراسة متأنية فى مرحلة تحديد الأهداف ، أما الاتجاه الثانى فيعنى أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة ، أى أن الأمر لا يخرج عن كونه محاولة التدارس بشأن ما يجب اختياره من معارف ، وفى هذا الشأن نجد أن

المعنيين يختارون ما يرون أنه متصل بالأهداف ، وفى نفس الوقت يضعون فى الاعتبار علاقة ما تم اختياره بمكونات المنهج الأخرى ، ومن ثم يمكن تمثيل هذه العملية بشبكة من العلاقات المعقدة ، أولها عند أهداف المنهج ونهايتها عند دليل المعلم ، وفيما بين هذين الطرفين تحدث تفاعلات بين كافة مكونات المنهج تكون موضع اعتبار ومحور انتباه المسئولين عن عملية اختيار المحتوى من المادة العلمية ، فالأهداف كما عرفنا تخضع فى اختيارها وصياغتها لعوامل متعددة بعضها متعلق بنواح سياسية واقتصادية واجتماعية ، وبعضها متعلق بنواح علمية ، وبعضها الآخر متعلق بالمتعلم وطبيعته وإمكاناته ، ولذلك فإن عملية اختيار المحتوى ليست بمعزل عن الأصول التى يرجع إليها فى عملية تحديد الأهداف ، إذ أن الأهداف وإن كانت تعبر عن «النهايات» التى يرجى وصول المتعلم إليها بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج ، إلا أنها لا تشير بصورة تفصيلية إلى تفصيلات تلك النواحى ، فعلى سبيل المثال إذا كان أحد المناهج يهدف إلى « تنمية الوعى القومى » فإن هذا الهدف بالنسبة لمن يختارون المحتوى لن يساعده فى هذا الشأن إلا إذا تم تحديد المقصود بالتنمية وهل تعنى الحصول على معارف وحقائق ، وأى قدر منها يعد مناسباً ، وتحديد المقصود بالوعى وجوانبه ، وتحديد معنى القومية وما تشمله على المستوى الجغرافى وعلاقته بالبعدين الوطنى والعالمى ، وتعد دراسة تلك الأمور والتوصل بشأنها إلى تصور واضح المعالم يمكن أن يساعد على اختيار محتوى يتميز بالصدق إذ ما نظر إليه فى ضوء الهدف المحدد لهذا الجانب ، وإذا كان من بين أهداف منهج ما تنمية مهارة النقد مثلا أو مهارة فرض الفروض ، فإن هذا يقتضى تحديد المجالات التى تتم فيها عمليات النقد وفرض الفروض ، فقد يكون مجال الكيمياء أو الفيزياء أو غيرها من العلوم الطبيعية مجالا مناسباً لذلك ، ومع ذلك فقد يكون هناك من العلوم الإجتماعية ما يعد مجالا مناسباً أيضاً ، ومن ثم فإنه لابد من عملية تنسيق بين مختلف المجالات سعياً لتحقيق التوازن وتحاشياً لشمول عدد من المناهج على محتويات تسعى إلى نفس الهدف ، وهو أمر متكرر الحدوث فى عديد من المناهج المدرسية .

ومهما كان نوع المحتوى المختار وقدره فإنه لا يعمل منفصلا أو بمعزل عن المكونات الأخرى للمنهج ، هذا بالإضافة إلى أن المعارف والحقائق المختارة ليست سوى

وسيلة لبلوغ الأهداف المحددة للمنهج ، بمعنى أن المنهج إذا كان يهدف إلى تنمية مفاهيم أو تعميمات معينة ، تصبح الوظيفة الرئيسية لجانب من المحتوى أن يتكامل مع الطريقة المستخدمة فى التدريس والوسيلة التعليمية والنشاط المصاحب لها ، وصولا إلى تنمية المفاهيم أو التعميمات التى حددت منذ البداية ، وإذا كان المنهج يهدف إلى إكساب المتعلم أى مهارة ، وحتى إذا كانت مهارة يدوية (مثل الكتابة على الآلة الكاتبة مثلا) فإن بعض ما يتضمنه المحتوى يجب أن يكون أساساً نظرياً يقوم عليه تعلم المهارة ، ونفس الشيء ينطبق على تنمية الإتجاهات والقيم ونواحى التذوق وأوجه التقدير وغيرها من جوانب التعلم المرغوب فيها .

وهذا يعنى أن عملية إختيار محتوى معين لمنهج ما ليست عملية محدودة وإنما هى عملية كثيرة الأبعاد ، فهى وإن كانت تابعة للأهداف المحددة للمنهج ، إلا أنها تنعكس بكل تفاعلاتها مع الأهداف على كافة العمليات الأخرى التى تعنى بها بقية مكونات المنهج .

وإذا كانت عملية تحديد الأهداف تقتضى النظر بعين الإعتبار إلى كافة العوامل التى يتأثر بها المنهج الدراسى فإن عملية إختيار المحتوى فى نظرتها إلى الأهداف لا تنظر إليها لمجرد البحث عن قدر من المادة العلمية التى تعبر عنها ، وإنما للنظر أيضاً فى الأصول التى نبعت منها تلك الأهداف فلا يكفى أن يتضمن المحتوى عرضاً لبعض المشكلات أو القضايا التى يتعرض لها المجتمع لتحقيق الهدف الخاص بتنمية الوعى الإجتماعى وإنما لابد من تعرف نظرة المجتمع إلى تلك المشكلات والقضايا وأساليب تعاملها معها على المدى القريب والبعيد ، وكذا المشكلات والقضايا التى تحتل موضع الصدارة ، وهذا يعنى أن معيار الإختيار هنا هو ما يمكن أن يسمى « بمستوى الاهتمام الإجتماعى » وقد يكون الاهتمام الاجتماعى موجهاً ناحية مشكلة قومية تضرب بجذورها فى عدد من المجتمعات التى تضمها منطقة ما ، ومن ثم نجد أن من يختارون المحتوى مطالبون بمعالجة الأمر على نحو يمثل كافة الأبعاد والإتجاهات .

وكذلك الأمر بالنسبة للمصدر الثانى للأهداف وهو يتعلق بمسألة المعرفة والفكر السائد فيها والذى يحدد طبيعتها وإمكاناتها وحدودها الأمر الذى يعنى أن اختيار

المحتوى فى ضوء هدف ما يقتضى الرجوع إلى خلفيات هذه الناحية لكى يكون المحتوى فى نهاية الأمر معبراً عن الصورة الحقيقية للمجال العلمى الذى يتم الاختيار منه .

وبالنسبة للمتعلم والإتجاهات العالمية أيضاً نجد أنهما بعدين هامين تخضع لهما عملية إختيار المحتوى ، إذ أن المحتوى المختار يجب أن يكون مناسباً للمتعلم الذى سيقدم له ومحصلة لما ظهر من فكر متطور فى مجال التعليم والتعلم .

والمعنى الذى نود تأكيده فى هذا المجال هو أن عملية إختيار المحتوى ليست عملية متجردة من الأسس والأصول التى يرجع إليها لاشتقاق هذا المنهج أى أنها ليست مسألة عفوية تخضع لوجهة نظر شخصية مهما توافر لها من خبرات فى الميدان . ولعل هذا يشير إلى أن هذه العملية أى عملية إختيار المحتوى تتطلب فريقاً متكاملا تتمثل فيه الأبعاد المعرفية والإجتماعية والسيكلوجية والفلسفية حتى يأتى الاختيار فى النهاية ترجمة لكافة المؤثرات التى يخضع لها المنهج سواء فى مرحلة تحديد الأهداف أو إختيار المحتوى أو غير ذلك من عمليات المنهج الأخرى ، والشكل التالى يوضح هذه الفكرة .

المعرفة
المجتمع
المتعلم
الإتجاهات العالمية
الأهداف
المحتوى

شكل رقم ٢٨

وتزداد خطورة هذا الأمر إذا ما علمنا أن تلك الأسس أو الأصول دائمة التغير بفعل التطور العملى وما يصاحبه من البحوث والدراسات ، بمعنى أن ما يحدث من تغيرات يقتضى إعادة النظر باستمرار فى محتوى المنهج ، إذ أنه لا يمكن إعتباره صالحاً فى ظل ما يحدث من تغيرات فى تلك الأسس والأصول فإذا كان محتوى المنهج فى مرحلة ما قد روعيت فيه البنية المعرفية لعلم من العلوم ، فإن تغييره أو تطويره يعد مسألة ضرورية فى حالة مراجعة المتخصصين لتلك البنية وتوصلهم إلى إضافات أو تعديلات نتيجة لما يكشف عنه البحث العلمى فى هذا المجال ، وقد يكون التغيير ضرورياً فى ضوء نتائج تطبيقات أو تجارب ميدانية لفكر جديد أثبتت شيئاً جديداً يتعلق بشروط التعلم مثلا أو طبيعة العمليات المعرفية التى يستطيع المتعلم أن يمارسها ، وهذا الأمر ينطبق بطبيعة الحال على المجتمع وما يعتريه من تغيرات مستمرة . ولعل هذا الأمر يدعونا إلى القول أن اختيار محتوى المنهج ليس عملية نهائية لأن الأصول التى تستند إليها ليست جامدة أو استاتيكية ، وبالتالى تصحب وظيفة الفريق المتكامل والمعنى باختيار المحتوى متابعة كل جديد فى الخلفية التى يقوم عليها المنهج الدراسى ، وفى مقابل هذا يصبح ثبات المحتوى لفترات طويلة أمراً غير مقبول إذا ما نظرنا إليه سواء من زاوية الواقع أو من زاوية العلم ، ولقد لوحظ أن محتويات كثير من المناهج ظلت ثابتة تقريباً لوقت طويل ، بل ولوحظ أن حجم الكتب المدرسية يتزايد بشكل واضح وتفسير هذه الظاهرة يكمن فى أمرين ، أولهما هو عدم الوقوف على مظاهر التغير فى الأسس ، واعتماد المحتوى على الترتيب المنطقى للمعارف ، والأمر الثانى هو سيادة الاعتقاد بأن معرفة المتعلم ببعض الحقائق والمعارف من مجالات علمية مختلفة يمثل الهدف الأساسى من العملية التربوية ، وقد ترتب على ذلك أن وصفت المناهج التى من هذا النوع بأنها (مناهج مادة) أى أن محور إهتمامها هو المادة العلمية ومعرفة المتعلم بها وتحصيله إياها من خلال ضوابط عديدة توضع لهذا الغرض .

ويرتبط بمسألة اختيار محتوى المنهج أيضاً كيفية النظر إلى كل مجال من مجالات المعرفة ، حيث يلاحظ أن هناك من المجتمعات يعطى وزناً كبيراً لمجالات معينة ، وذلك على حساب مجالات أخرى وهذا ينعكس على قدر المحتوى الذى يقع

عليه الاختيار وعلى عدد الساعات المخصصة لكل مجال فى التوقيتات المدرسية وما يظهر فيها من تفاوت واضح ، إن هذه النظرية يمكن قبولها فى ظل الاختلاف الواضح بين إمكانات كل مجال وما يمكن تحقيقه من أهداف من خلال كل منها ، ولكن فى ظل إتخاذ المادة محوراً للعملية التربوية وغايتها الأساسية نشعر أن هذه المسألة لا تتم على أساس واضح ولا فى ضوء معايير واضحة أو محددة يمكن من خلالها إصدار القرار العلمى السليم ، ومن أكثر الأمثلة وضوحاً فى هذا المجال محتوى منهج العلوم للصف الثانى الاعدادى والذى يتكون من ثلاثة أقسام هى الكيمياء والفيزياء والتاريخ الطبيعى ، خصص لها ١٢٠ حصة فى العام الدراسى بمعدل ٤ حصص أسبوعياً ، وفى نفس الوقت نجد أن محتوى منهج المواد الإجتماعية للصف ذاته (التاريخ والجغرافيا) خصص لها حصتان أسبوعياً إن هذا الفرق الواضح يرجع فى أساسه أن نظرةً تضع بعض المجالات المعرفية فى المرتبة الأولى ومجالات أخرى فى مرتبة ثانية أو ثالثة ، ونفس الشىء ينطبق على الرياضيات واللغة العربية والتربية الدينية والتربية الرياضية والتربية الفنية بمختلف فروعها والاقتصاد المنزلى ، إن كل مجال من هذه المجالات له وظيفته الاجتماعية وله طبيعة وإمكانات مميزة له ، وبالتالى فإن هناك من الأهداف التى لا يمكن تحقيقها إلا من خلال مجال معين ، ومن ثم فإن هذه النظرية ليست من الموضوعية فى شىء ، إذ لابد من التساؤل بداية (*لماذا هذا المحتوى بالذات*) أى ما الأهداف التى يرجى تحقيقها بإستخدام هذا المحتوى أو ذاك ؟ وهل يكفى قدر قليل لتحقيق تلك الأهداف أم لابد من القدر الكبير ؟ أم أن الأمر يتساوى بالنسبة لتحقيق الأهداف ؟ إن الإجابة عن هذه التساؤلات بموضوعية يمكن أن تمثل صمام أمان أمام ما يتقرر إختياره من محتوى ، وفى ضوء هذا يمكن أن نحدد أى المجالات أولى بالتركيز والاهتمام وأيها يحتاج إلى تركيز واهتمام أقل وأيها يحتاج إلى إدماجه فى مجالات أخرى وهكذا .

إن هذه الفكرة التى نعرضها فى هذا المجال هى فى واقع الأمر محصلة لملاحظات عديدة على محتويات كثير من المناهج الدراسية ، فقد لوحظ على سبيل المثال أن هناك الكثير من الموضوعات التى تتساوى فى قيمتها التربوية ، بمعنى أنه إذا كان هناك موضوعاً يستهدف من وراء تدريسه التدريب على الملاحظة الدقيقة وجمع

الأدلة ، فإنه يكفى فى هذا السبيل عدد من المواقف التى تتاح للمتعلم تحقيقاً لهذا الهدف ، وخاصة أن مثل هذا الهدف يكون فى الغالب موضع اهتمام وتقدير فى الصفوف التعليمية التالية ، وبالتالى فلاداع على الإطلاق لشمول المنهج على عدة موضوعات تصلح لتحقيق هذا الهدف وخاصة أنه ليس الهدف الوحيد للمنهج ، وقد لوحظ أيضاً أن هناك من المحتويات ما يفترض فيه الصلاحية لتحقيق بعض الأهداف ، ولكن سرعان ما يتبين على المستوى التنفيذى الكثير من أوجه التكرار والتداخل وعدم توافر الإمكانات والخبرات الكفيلة بالإفادة من هذا المحتوى وتوظيفه فى مواقف تعليمية مخططة تستهدف مساعدة المتعلم على تحقيق الهدف ، وبذلك تتضاءل قيمة المحتوى المختار والجهد الذى بذله المعنيون فى هذه العملية .

وفى سبيل معالجة موضوع محتوى المنهج هناك ظاهرة أخرى تمثل قمة الخطورة ، وهو ما يمكن أن نطلق عليه (ظاهرة المحتوى الواحد) ، أى المحتوى الواحد بالنسبة لجميع الأفراد ، لقد أتضح من خلال معالجة موضوعى الأبعاد السيكلوجية والاجتماعية التى تؤثر فى المنهج أن جميع الأفراد ليسو على نمط واحد لا من الناحية المعرفية ولا من حيث الخلفية الثقافية ولا من حيث البناء الوجدانى ، إن الأفراد يختلفون فى كل شىء ، وإذا تصورنا أن جميع الأفراد ينتمون إلى بيئة واحدة محددة الملامح والأبعاد يظل الاختلاف فى البعد المعرفى والوجدانى ، وبذلك فإن ما أسميناه بظاهرة المحتوى الواحد ينطلق من مُسَلَّمَة أثبت العلم والتجربة أنها مُسَلَّمَة خاطئة ، ولذلك فإن المحتوى يجب أن يختلف على الأقل من بيئة إلى الأخرى إن لم يكن من مدرسة إلى أخرى ، وهو الأمر الذى يلقى تبعات من نوع معين على السلطات التربوية وعلى المعلم كذلك ، ولقد أدركت الدول المتقدمة خطورة المحتوى الواحد لجميع الأفراد ، ولذلك أنفقت الأموال الطائلة - ولاتزال - على مشروعات عديدة تسعى فى المقام الأول إلى تقديم الإطار العام أو الملامح العامة للمنهج وتقديم مواد تعليمية أساسية ومواد تعليمية بديلة ، وهنا يصبح المعلم فى موقف يكون عليه أن يتناول المواد التعليمية الأساسية والتى يراعى فيها أن تكون وثيقة الصلة بالبيئات المختلفة وأن يتناول من المواد التعليمية البديلة ما يراه مناسباً لتلاميذه وبيئاتهم وغير ذلك من الاعتبارات المتصلة بالخبرة السابقة والثقافات الفرعية ذات التأثير فى الأفراد .

وبالإضافة إلى ذلك فقد شعرت بعض تلك المجتمعات أن هناك تحد جديد يواجهها فى الوقت الحاضر والذى يتمثل فى هجرة أعداد كبيرة إليها يمثلون اتجاهات فكرية وثقافية مغايرة ، ويحملون فى داخلهم مفاهيم وقيم واتجاهات مختلفة ، ومن ثم بدأت مراكز البحوث والمعاهد العلمية المتخصصة بدراسة هذه الظاهرة سعياً إلى فكر يحدد ملامحها يتم عن طريق البحث والتجريب العلمى الذى يساعد على مواجهة هذه المشكلة ، إن هذا المدخل فى معالجة هذه الظاهرة يشير إلى اتجاه علمى مؤداه أن الأفراد حتى ولو كانوا أبناء أمة واحدة فهم مختلفون فى نواح كثيرة ، ومن ثم لا يجب بل ولا يمكن أن يكون محتوى المنهج واحداً للجميع وخاصة أن هذه العملية ليست نمطية ولا تستهدف النمطية فى شخصيات مختلف الأفراد ، ولعل هذا الأمر يميز عملية صناعية تستهدف إنتاج نمط واحد أو عدد محدود من الأنماط عن عملية أخرى تستهدف بناء البشر الذين سيحملون مسئولية القيام بأدوار تستند فى أساسها على التفرد والذكاء والابتكار الإنسانى ، لذلك يلاحظ أن الكثير من البحوث الجارية تتعرض لخليط القدرات Mixed Abilities والثقافات المتعددة Multi Cultures والتى يحتويها الفصل المدرسى الواحد والتى أصبح على المناهج الدراسية أن تكون أكثر حرصاً على الاستجابة لها على نحو فعال ومباشر .

وإذا كانت عملية تحديد محتوى المنهج متصلة فى جوهرها بأهدافه فإن اختيار المحتوى وثيق الصلة بأمرين أساسين هما التنظيم والمستوى . فالنسبة للتنظيم فهو يعنى البحث فى تنظيم هذا المحتوى الذى أتفق على اختياره ، فقد يرى أن ينظم المحتوى بشكل منطقى يقرره أصحاب التخصص فى مجال المادة العلمية ، وقد ينظم فى ضوء طبيعة الفرد وإمكاناته ، ومن خلال ذلك تتخذ الصورة العامة للمنهج شكلها النهائى ، أى أنه فى ضوء ذلك يتم التوصل إلى كونه منهج مواد دراسية أو منهج نشاط أو منهج حوارى أو منهج وحدات دراسية ، وقد يكون أيضاً منهجاً قائماً على أساس المفاهيم أو الكفايات أو المهارات أو غير ذلك من أشكال المناهج وتنظيماتها ، وفى أى حالة من هذه الحالات يتحدد أسلوب تنظيم المحتوى فى ضوء الفلسفة التربوية السائدة ونموذج المنهج النابع منها ، وبناء على مدى ما يتوافر من وعى وخبرة لدى القائمين على عمليات المنهج ، فقد يكون هناك من يرى ضرورة تقديم منهج للمتعلم

فى صورة متكاملة بين مجالين متقاربين كالجيولوجيا والجغرافيا مثلا أو بين التاريخ والأدب أو العلوم والرياضيات أو غير ذلك ، ومن ثم تصبح مسألة التنظيم تعنى فى أساسها النظر إلى التكامل كشكل للتنظيم يفرض تكاملا بين مجالات المعرفة المقدمة للفرد وما يجب أن يقوم به المعلم ليعكس هذه الصورة لدى التلاميذ ، أى أن فكرة التكامل تنسحب على المادة والطريقة فى نفس الوقت ، على أنه فى غياب الوعى بهذا الأمر يؤدى فى الغالب إلى مادة روعى فيها التكامل ولكنها تدرس على نحو منفصل مما يتنافى مع الفلسفة التى يستند إليها هذا الفكر ، ولا يفوتنا فى هذا المجال أن نشير إلى أنه إذا كان محتوى المنهج يحتاج إلى أساليب علمية للتأكد من ملاءمته فإن أسلوب تنظيم المحتوى يحتاج أيضاً إلى قرار علمى .

أما بالنسبة للمستوى فإن المقصود به هو التأكد من أن ما تم إختياره وتنظيمه فى شكل معين يناسب المتعلم ، فقد يجتهد المختصون ويقومون ببحوث علمية أصيلة على المستوى النظرى للتأكد من هذا الأمر ، ومع ذلك تظل هناك احتمالات للفشل أو عدم الجدوى والفعالية ، إن المعيار الحقيقى فى هذا الشأن هو التجربة الميدانية ، إذ لابد من إجراء التجارب الإستطلاعية واستطلاع آراء ذوى الخبرة وخاصة من المعلمين ، على أن يستتبع ذلك عملية مراجعة لتلافى ما قد يظهر من عيوب أو أخطاء فى التصورات الأولية التى بدأ منها المختصون فى تلك العمليات ، وفى ضوء ذلك لعلنا نستطيع القول أن عملية اختيار المحتوى وتنظيمه والتأكد من مدى ملاءمته للمتعلم تخضع فى أساسها لعدد من الإجراءات التى يمكن فى ضوء منها الحكم على أى مادة تعليمية يتم اختيارها فى إطار المنهج الدراسى ، وهذه الإجراءات تستهدف أساساً وصف المحتوى فى إطار علمى بحيث يتم التوصل إلى نواحى القوة والضعف فيه ، وبالتالى إدخال التعديلات المناسبة ، وهذه الإجراءات هى :

١ - وصف محتوى المادة بإستخدام الأساليب الآتية أو بعضها :

(أ) تحديد الموضوعات الرئيسية (الفصول والعناوين الرئيسية) .

(ب) وصف المحتوى تفصيلا مع إستخدام التقديرات الكمية لتحديد الجوانب التى كانت موضوع الاهتمام الأكبر والجوانب التى لم

تعالج بنفس الدرجة من الاهتمام مع وضع الأهداف موضع الاعتبار .

٢ - وصف الأسلوب المستخدم فى عرض مادة الأقسام المختلفة التى يشملها المحتوى .

٣ - وصف الأعمال التى يجب أن يقوم بها المتعلم والتى يتضمن المحتوى إشارات إليها وتحديد مدى تكرارها وكيفيته .

٤ - وصف التدريبات التى يجب أن يقوم بها المتعلم والتى يتضمن المحتوى إشارات إليها ، وتحديد مدى تكرارها وكيفيته .

٥ - تسجيل العبارات الخاصة بالتلميذ والتى تتعلق بعملية تقدير مستواه .

٦ - تسجيل أمثلة للاختبارات أو غيرها من وسائل التقويم وتحديد نوعها أو غطها .

٧ - تسجيل أى عبارات يستطيع التلميذ أن يدرك من خلالها الأهداف المرغوب فيها .

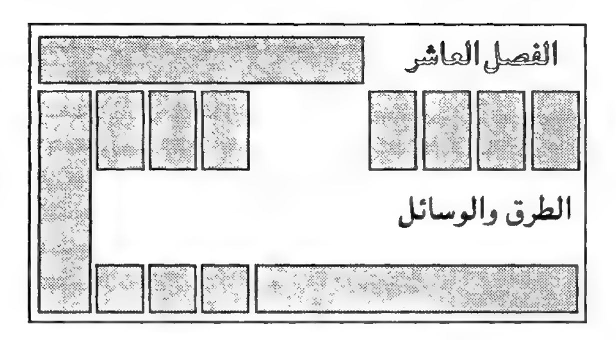
٨ - تسجيل مدى تكرار العبارات التى تحيل التلميذ إلى المعلم للإستعانة به .

وتستخدم هذه الإجراءات عند الانتهاء من تحديد المحتوى وتنظيمه وصياغته ، أى عند المرحلة التى تسبق مرحلة التجريب الميدانى ، كما يمكن أن تستخدم بعد هذه المرحلة ، وفى الحالتين يستطيع المعلم المدرب على عملية التحليل أن يقوم بهذا الأمر ، ولاشك أن خبرته بالعمل فى الميدان يمكن أن تساعده على التوصل إلى مدى ملاءمة المحتوى المختار .

وتجدر الإشارة فى هذا المجال إلى أن المحتوى فى حد ذاته ليس قادراً على تحقيق شىء له قيمة حقيقية من الناحية التربوية ، فلو تصورنا مثلا أن المحتوى الذى وقع عليه الاختيار ونظم بشكل معين قدم إلى التلاميذ مباشرة فإن تحقيق المحتوى لأهداف المنهج يعد أمراً مشكوكاً فيه إلى درجة بعيدة بمعنى أن المحتوى فى تكامله مع العناصر الأخرى للمنهج يصبح فعالا ، وبالتالى فإن المادة المختارة هى جزء من كل

متكامل يشمل الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والنشاط وعملية التقويم ، وبالتالى فإن معالجة موضوع المحتوى فى هذا المجال على نحو منفصل كان لغرض المعالجة التحليلية فقط ، أى أن هذا الفصل فصل صناعى قصد به تسهيل الدراسة ليس إلا ، كما أن المحتوى وإن كان يعد أصلا للمتعلم إلا أنه يظهر فى مجال آخر وعلى مستوى آخر ، فالمفروض أن المعلم سيقوم بتناول المنهج على المستوى التنفيذى ومحتوى المنهج يمثل أداة من أدواته ، أى أنه حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج مع تلاميذه يستخدم المادة التعليمية بطريقة معينة ، كما يستخدم وسائل تعليمية يرى أنها مناسبة وكذا أشكال نشاط ذات صلة بالموضوع الذى يقوم بتدريسه ، كما يستخدم أساليب تقويم معينة ، ومن ثم فإن المعلم (وخاصة المبتدىء) يحتاج إلى ما يسترشد به فى هذا الشأن ، ولذلك يعد دليل المعلم أحد العناصر الرئيسية للمنهج ، حقيقة أن دليل المعلم ليس موجهاً إلى التلميذ ولكنه موجه إلى المعلم ليتبين من خلاله الجونب المختلفة للمحتوى وكيفية تناولها ، ولذلك رأينا أن نشير فى هذا المجال إلى أن هناك موضعاً آخر لمحتوى المنهج هو دليل المعلم ، وهو ما سنعرضه بشىء من التفصيل فى الفصل الأخير من هذا الباب ، على أن الأمر الجدير بالانتباه هنا هو أن المحتوى يتم تناوله على مستويين ، المستوى الأول للمتعلم ، ويشمله الكتاب المدرسى والمستوى الثانى هو كتاب المعلم ، كما أن كلا منها تمثل فيه العناصر الأخرى للمنهج الدراسى ، وبالتالى فإن ما يجرى من عمليات أو إجراءات تحليلية للمحتوى لا يمثل تقويماً للمنهج ولكنه يمثل محاولة لتقويم المحتوى ، أى أنه مهما ظهر فى المحتوى من نواحٍ إيجابية فإن هذا الأمر لا يعنى على الإطلاق النجاح فى تحقيق أهداف المنهج ، ومن ثم فهى مجرد خطوة أو مرحلة جزئية فى سبيل تقويم المنهج ، ومع ذلك فإن هناك معايير أو شروط يجب توافرها فيما يختار من محتويات المناهج المدرسية ، ولعل من أهم تلك المعايير الصدق والدلالة والارتباط بحاجات المتعلم واهتماماته والمنفعة والملاءمة والتوافق مع الإطار الاجتماعى والقابلية للتعلم ، ومن ثم فإن المحتوى فى إختياره لا يخضع للعشوائية بل إن هذه العملية تحتاج إلى نظرة علمية واعية ببدايات المنهج ومساراته وعلاقة المحتوى بكل عملياته .

* * *



خصص الفصلان الثامن والتاسع لدراسة عنصرين من عناصر المنهج ، وهما الأهداف والمحتوى ، وفى هذا الفصل سنعالج بشىء من التفصيل موضوع الطرق والوسائل ، وهما فى واقع الأمر عنصرين من عناصر المنهج ، ومع ذلك رأينا أن نعالجهما فى فصل واحد لكى نبرز ما يوجد بينهما من تكامل وتفاعل مستمرين فى أثناء عملية التدريس ، وإن كان هذا لا يعنى عدم توافر تلك العلاقة التكاملية والتفاعلية بينهما وبين العناصر الأخرى للمنهج ، ولكن تلك العلاقة هى الجوهر والأساس الذى تقوم عليه كافة عناصر المنهج ، ولكن يلاحظ أنه عند مستوى الممارسة ، أى فى أثناء التدريس تبدو العلاقة بشكل واضح فيما يقوم به المعلم من نشاط تدريسى . ولعلنا فى حاجة منذ البداية إلى إستيضاح معنى مصطلح تدريس (Teaching) لكى ندرك المقصود بمعنى مصطلح طريقة (Method) وكذا مصطلح وسائل (Aids) .

المقصود بالتدريس هو كافة الظروف والإمكانات التى يوفرها المعلم فى موقف تدريس معين ، والإجراءات التى يتخذها فى سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف ، وهذا يعنى أن هناك ظروفاً وإمكانات يجب توفيرها ، وهذه الظروف والإمكانات تتمثل فى مكان الدراسة ودرجة الإضاءة والتهوية فيه ، ومستوى الاهتمام الذى يصل إليه التلاميذ ، والكتاب المدرسى والسبورة وأى أجهزة

يوفرها داخل الفصل أو أي وسيلة تعليمية يستخدمها في هذا الإطار ، وبذلك تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً من الإمكانات التى يستطيع المعلم توفيرها فى الموقف التعليمى ، وهى فى هذه الحدود تعد أداة يوفرها المعلم ويتأكد من صلاحيتها للإستخدام بحيث تكون قابلة للتأثير إذا ما تم استخدامها إلى جانب غيرها من الإمكانات المتوافرة فى ذلك الموقف . أما الطريقة فهى الإجراءات التى يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف ، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض ، أو غير ذلك من الإجراءات ، وفى هذه الحالة تصبح الوسيلة أداة مساعدة للمعلم تيسر له استخدام طريقة ما ، ومن ثم يمكن القول أن عملية التدريس تضم كلا من الطريقة والوسيلة ، فضلا عن الظروف التى يهيؤها المعلم لكى تتم عملية التدريس على أفضل نحو ممكن ووفق الأهداف التى سبق له تحديدها .

وكثيراً ما يشيع استخدام مصطلح « أسلوب » (Style) فى هذا المجال ، الأمر الذى يؤدى فى الغالب إلى تداخل بينه وبين مصطلح طريقة ومصطلح وسيلة ، ولكن يلاحظ أن هناك تباين بين هذه المصطلحات ، فقد يستخدم المعلم (أ) طريقة ما بأسلوب معين ، ولنفترض على سبيل المثال أن المعلمين يستخدمان طريقة المناقشة فى تدريس درس عن النهضة الأوربية الحديثة ، واعتمد المعلم الأول فى إدارة المناقشة على مجموعة من الصور والرسوم لمظاهر تلك النهضة ، ومن خلال ذلك أخذ يوجه الأسئلة إلى تلاميذه ويستمع إلى أجاباتهم ويشير إلى مواضع الاتفاق والاختلاف بينها ، بينما أستخدم المعلم الآخر طريقة المناقشة أيضاً ولكن بأسلوب آخر ، مثل الاعتماد على وثائق أو زيارة لمتحف متخصص وإعداد تقارير لمناقشتها فى الفصل الدراسى ، ويلاحظ فى هذا الشأن أنه على الرغم من استخدامهما لنفس الطريقة إلا أن أسلوب ذلك الاستخدام كان مختلفاً ، كما أن وسيلتهما كانت مختلفة أيضاً ، إذ أن الأول أعتمد على الصور والرسوم ، بينما أعتمد الثانى على الوثائق وزيارة المتحف ، ولعل هذا يبين لنا الحدود بين هذه المصطلحات ، وكيف أن هناك تفاعلات تجرى بين الطريقة والوسيلة فى أثناء عملية التدريس .

ولقد لوحظ أن التطبيقات العملية لبعض نظريات التعلم والتعليم أسفرت عن أشكال عديدة للمواد التعليمية مثل الحقائب التعليمية (Instructional kits) والوحدات النموذجية التطبيقية (Modules) ومواد التعليم بالمراسلة (Correspondence materials) والتعليم المبرمج (Programmed materials) وغير ذلك من الأشكال ، وحينما ظهرت تلك الأشكال فى الأفق التربوى تصور البعض أنها تحل محل المعلم فى عملية التدريس ، لدرجة أنه أطلق عليها وسائل التعلم الذاتى ، أى أن المتعلم يستطيع أن يتناولها منفرداً وأن يسير فى دراسته وفق معدله الخاص فى التقدم والذى تحدده قدراته وإمكاناته ومدى ألفته بموضوع الدراسة ، ولكن واقع الأمر هو أن تلك الأشكال ليست مجرد وسائل للتعلم الذاتى ، فبالإضافة إلى ما يتوفر لها من أساليب التجريب العلمى والذى يسمح للفرد بدراستها ذاتياً ، إلا أن دور المعلم فى التدريس يظل قائماً ، فالمتعلم يرجع إليه كلما تعرض لمشكلة أو صعوبة ، بالإضافة إلى أن المعلم يتجه فى مثل هذه الحالة إلى الإهتمام بالإثارة وزيادة مستوى الدافعية لدى المتعلم ، مما ييسر له التقدم فى الدراسة والإقبال المتزايد عليها ، وهذا يعنى أن تلك الأشكال فى إطار الممارسة ليست سوى تفاعلا بين الوسيلة والطريقة بأسلوب معين .

وإذا كانت تلك هى طبيعة العلاقة التفاعلية التكاملية بين الطريقة والوسيلة فهما يتفاعلان ككل مع كل من الأهداف والمحتوى ، والمقصود بذلك أن المعلم حينما يختار طريقة معينة ووسيلة تتكامل وتتفاعل معها ، إنما يصدر قراراً فى هذا الشأن فى إطار نظرة واعية وفاحصة لأهداف درسه ومحتواه ، فليس من المعقول مثلا أن يختار طريقة ووسيلة لتدريس درس ما وهنا لا يصلحان لتحقيق أهدافه ، ومثال ذلك أنه لو كان يخطط لتدريس درس يستهدف من ورائه تدريب تلاميذه على بناء الجداول واستيفاء بياناتها وإدراك ما يوجد بينها من علاقات وتفسيرها ، لا يمكن أن يتصور صلاحية طريقة يتم من خلالها إعطاء معلومات أو تعليمات حول هذه الأمور ، فحصيلة هذا الاتجاه فى الغالب هى حفظ التلاميذ لتلك المعلومات والتعليمات دون إكتساب تلك المهارة وهو ما يطلق عليه « الببغاوية » (Parrot fasion) حيث يستطيع المتعلم أن يردد وأن يكتب ما لقن إياه من معلومات ، بينما يفشل فى إجراء

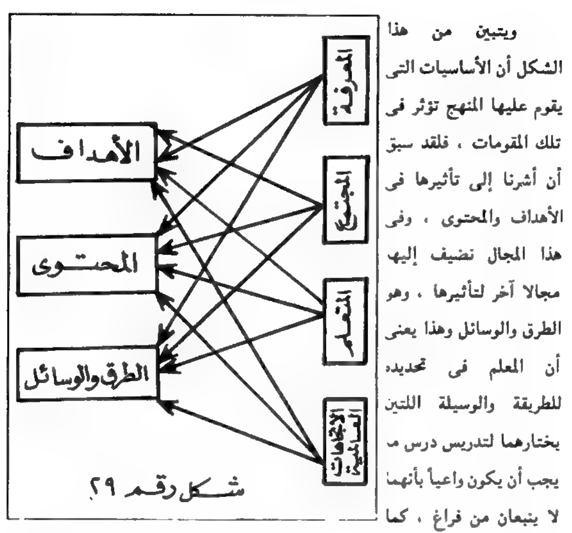
تلك العمليات مرات عديدة حتى يستطيع أن يصل إلى درجة مناسبة من التمكن ، ولا يستطيع المعلم بطبيعة الحال أن يصل إلى ذلك إلا إذا كان قادراً على إدراك طبيعة المادة المتعلّمة والهدف المرجو من وراء تدريسها ، على أنه يرتبط باختياره للطريقة المناسبة اختياره للوسيلة المناسبة أيضاً ، أى أنه لابد من أن يسأل نفسه الأسئلة التالية :

١ - ما الطريقة المناسبة لتحقيق هذا الهدف ؟

٢ - ما الوسيلة المناسبة لتحقيق هذا الهدف ؟

٣ - ما مدى التكامل والتفاعل الذى يمكن أن يحدث بين الإثنين فى أثناء التدريس ؟

وقد يكون هناك أكثر من طريقة وأكثر من وسيلة تصلح لتحقيق ذلك الهدف ، وفى نفس الوقت قد لا يكون هناك سوى طريقة ووسيلة واحدة لتحقيقه ، على أنه تجدر الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة أن يختار المعلم أى وسيلة يستخدمها فى أثناء التدريس ، فالوسيلة واستخدامها ليس غاية فى حد ذاته ، وإنما هى وسيلة للمشاركة فى تحقيق هدف ما ، وبذلك يصبح غياب الوسيلة من الموقف التدريسى أفضل من استخدام وسيلة ليست ذات صلة وثيقة بالمحتوى والطريقة ، وليس لها دور فى تحقيق الهدف ، ولعل ما دفعنا إلى الإشارة إلى هذا الأمر هو أنه قد لوحظ أن كثيراً من طلاب كليات إعداد المعلم يستخدمون فى تخطيطهم لدروسهم فى فترات التربية العملية وسائل ليست لها علاقة مباشرة بالموضوعات المراد تدريسها ، وهذا الأمر يؤدى فى معظم الأحوال إلى عدم تحقيق أهداف الدرس ، بل ويكون من عوامل التشتت بالنسبة للتلاميذ ، والشكل التالى يوضح العلاقات بين الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل.



شكل رقم ٢٩

ويتبين من هذا الشكل أن الأساسيات التى يقوم عليها المنهج تؤثر فى تلك المقومات ، فلقد سبق أن أشرنا إلى تأثيرها فى الأهداف والمحتوى ، وفى هذا المجال نضيف إليه مجالا آخر لتأثيرها ، وهو الطرق والوسائل وهذا يعنى أن المعلم فى تحديده للطريقة والوسيلة اللتين يختارهما لتدريس درس ما يجب أن يكون واعياً بأنهما لا ينبعان من فراغ ، كما أنهما لا يستخدمان فى فراغ ، وفى ضوء ذلك يصبح المعلم فى موقف يكون عليه اتخاذ قرار بشأن الطريقة والوسيلة اللتين يقع عليهما اختياره لكى يدرس كل درس من دروسه ، فالمسألة فى أساسها قرار علمى يعتمد فى جوهره على مدى الوعى بنوع الهدف ومستواه ، وبمدى الوعى بطبيعة المحتوى وتركيبه الداخلى ، ومن ثم يصبح قادراً على إصدار القرار السليم ، ولذلك كثيراً ما يشعر طلاب معاهد إعداد المعلمين بالاهتمام الواضح لدى مشرفى التربية العملية بأمر إعداد الدروس اليومية ، إن هذا الاهتمام مرجعه إلى أن التدريب الميدانى لمعلم المستقبل يعنى ضمن ما يعنى تدريبه على اتخاذ قرارات من هذا النوع ، ومن ثم فإن عملية إعداد الدروس ليس من قبيل التعنت أو فرض لعمل من أعمال السخرة .

ويلاحظ أن البعض يتصور أن جودة المحتوى وسلامة تنظيمه فى ظل فلسفة أو أخرى يعنى صلاحية المنهج عند المستوى التنفيذى ، وواضح أن هذا الأمر يعتمد فى المقام الأول على مدى كفاءة المعلم ، إذ أن المنهج الجيد من حيث أهدافه ومحتواه ومستواه وتنظيمه لا يعنى شيئاً بدون توافر المعلم الجيد والمتمكن من مهنته ، والمقصود بالتمكن من المهنة هنا هو وعيه بالكفايات المطلوبة فى هذا المجال معرفة وسلوكاً ، ولقد غالى البعض فى هذا الأمر مما ترتب عليه نقل بعض المناهج عن دول متقدمة لها خبراتها الطويلة فى هذا الشأن ، ولقد كانت الفكرة الكامنة وراء ذلك هى نقل التقدم من مجتمع إلى آخر ، وهو الأمر الذى لا يمكن قبوله أو تصوره من الناحية العلمية ، إذ أنه بالإضافة إلى كون تلك المناهج المنقولة تمثل ثقافات وفلسفات مغايرة ، فهى بالإضافة إلى ذلك وجدت فى إطار يوجد فيه معلم مغاير من حيث أسلوب إعداده ، وبالتالى مغاير فى الكفايات المهنية اللازمة لتناول المنهج على المستوى التنفيذى ، وهذا يؤدى فى أغلب الأحوال إلى عدم تحقيق تلك المناهج المنقولة للأهداف المتوقعة من ورائها ، وعندئذ نجد أن الاتهام يوجه إلى المنهج ، بينما الخطأ يكمن أساساً فى نوعية المعلم والفلسفة الكامنة وراء إعداده وأساليب ذلك الإعداد وأهدافه ، ونعنى بذلك أن العيب يرجع إلى فقدان المعلم للكفايات اللازمة فى هذا الشأن ، وغنى عن البيان أن المعلم بحكم أنه يمثل العنصر البشرى فى المواقف التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه فى أى شكل من أشكال التجديد التربوى الذى يترجم إلى مواد تعليمية تختلف فى أشكالها وفى تنظيماتها وأساليب عرضها وإستخدامها ، فالمعلم لايزال هو قائد الموقف التعليمى ومديره وموجهه ، فهو الذى يخطط للدرس ، وهو الذى يحدد مستوى الدافعية الواجب توافره لدى تلاميذه ليبدأ فى تنفيذ درسه ، وهو الذى يجرى التفاعلات اللفظية وغير اللفظية فى ذلك الموقف ، وهو الذى يصحح المفاهيم وينمى الاتجاهات والقيم ويكسب العادات والمهارات ، وهى أمور يحيط الشك بإمكانية تحقيقها على صورة سليمة من خلال أشكال للمواد التعليمية يتناولها الفرد دون عون من المعلم .

ولقد أدى ذلك الأمر إلى ظهور اتجاه جديد فى مجال إعداد المعلم ، استهدف فى جوهره تطوير أدائه فى التدريس ، وهذا الاتجاه يعتمد على فكرة كفايات المعلم ، ولذا

نشأت برامج لإعداد المعلم مستندة إلى هذه الفكرة وهى برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات (Competencies Based Teacher Ed.) حيث يتم حصر الكفايات اللازمة للمعلم فى مهنته ثم يتم تناول تلك الكفايات بقصد تحليلها إلى مكوناتها الفرعية ، وفى ضوء ذلك يتم بناء برامج إعداد المعلم على أساس منها ، بحيث يؤدى تعلم تلك البرامج إلى تخريج معلم متمكن من تلك الكفايات ، على أن النقد الذى يوجه إلى هذا الاتجاه هو أن إعداد المعلم على هذا النحو يفتقد هو الآخر للعنصر الفعال ، هو العنصر البشرى ، إذ أن تعلم تلك الكفايات يعتمد فيه الطالب على الدراسة الذاتية ، حيث يقل قدر تفاعل الطالب مع معلمه إلى أدنى درجة ممكنة ، وهو الأمر الذى يترتب عليه تجاهل لمسألة النمو فى النواحى الوجدانية الأساسية واللازمة لنجاح معلم المستقبل فى مهنته ، ومع ذلك فهناك مراكز البحوث العلمية والكليات الجامعية التى تسعى إلى توفير فرص للتفاعل بين معلم المستقبل ومعلمه فى أثناء دراسته لتلك البرامج تلافياً لهذا النقص وتجويداً لنوعيته .

وإذا كان هناك من الفرص العديدة التى تتاح لطالب كليات التربية لكى يتعلم كيفية التدريس من خلال برامج نظرية وميدانية ، فإن هذا لا يعنى أن ما يتعلمه هو نهاية الطريق ، ولكن واقع الأمر أنه بداية الطريق والحد الأدنى الذى يمكن إلحاقه بالمهنة حينما يتمكن منه ، وبالتالى فإن نموه فى أثناء ممارسته للمهنة يعد شيئاً على درجة كبيرة من الأهمية ، فهو مطالب بأن يفكر ويبتكر ويجدد ويطور ويقارن بين أدائه فى التدريس وأداء غيره من المعلمين ، تطويراً لذاته ولأدائه فى هذه المهنة ، وهذا الأمر يعنى فى جملته أن المعلم ليس مجرد مادة يعرفها تماماً ، ولكنه يعنى أساساً معرفة تلك المادة وكيفية تدريسها والوسائل التى يمكن أن تساعده فى هذا الشأن .

ولقد لوحظ أن الكثير من المعلمين يتساءل عن أفضل الطرق والوسائل لتدريس درس ما ، بل إن البعض يذهب إلى حد أبعد من هذا فيؤكد أن الطريقة « س » هى أفضل طريقة لتدريس مادة من المواد الدراسية ، وهذا الحكم القاطع خاطىء فى أساسه ، فالطريقة « س » حينما تصلح لتدريس درس ما ، قد تكون هى ذاتها أسوأ طريقة فى تدريس درس آخر ، وهذا الأمر يدعونا إلى محاولة تحديد للشروط الواجب

توفرارها فى الطريقة والوسيلة المختارة لتدريس درس ما استقراءً مما سبق . وهذه الشروط هى :

أولا : ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد :

فكما سبق القول أن اختيارهما يجب أن يتم فى ضوء الهدف المحدد للدرس ، ويلاحظ هنا أن الغموض وعدم التحديد حينما يصبحان سمتان فى الأهداف ، نجد أن المعلم يكون أكثر قابلية للتشتت والأرتباك فيما يختاره من الطرق والوسائل ، فحينما يكون من بين أهداف درسه هدفاً مثل : « غرس الشعور القومى فى نفوس التلاميذ » أو « أن يدرك التلاميذ العوامل المشتركة بين الوحدتين الإيطالية والألمانية من ناحية ومحاولات الوحدة العربية من ناحية أخرى » . إن مثل هذه الأهداف تجعل المعلم فى حيرة من أمره ولا يعرف كيف يصل إلى قرار فى صدد اختيار طريقة ووسيلة للتدريس ، فهل يصلح لتحقيق الهدف الأول أن يقرأ الدرس على مسامع التلاميذ أو يلقيه على مسامعهم ؟ ، أم أن الأفضل مناقشتهم فى مشكلة يشعرون بها فى هذا الصدد ؟ ، أم يطلب من تلاميذه عمل مشروع دراسى يقومون فيه بدراسة الحركات القومية فى فترة ما ، أم غير هذا وذاك ؟ ونفس الأمر ينطبق على الوسيلة ، هل من الأفضل الإتيان بتسجيلات صوتية للإستماع إلى أحد الساسة أو المعلقين السياسيين فى هذا الأمر ومناقشتهم فيه ، أم أن الأفضل هو استخدام خريطة سياسية للوطن العربى ، أم غير هذا وذاك ؟ إن مثل هذا الجو من الارتباك يمكن أن تخف حدته إلى حد بعيد لو أن الهدف تمت صياغته على نحو محدد ودقيق كما سبق أن بينا فى الفصل الخاص بالأهداف .

ثانيا : ملاءمة الطريقة والوسيلة للمحتوى :

إذا كان مدى ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد شرطاً أساسياً يجب توافره فيهما ، فإنه يصبح من المنطقى ملاءمتها للمحتوى الذى يقوم المعلم بالتخطيط لتدريسه . إذ أن المحتوى كما سبق القول يعد ترجمة للأهداف فكما أن محتوى المنهج ترجمة لأهدافه ، كذلك فإن محتوى الدرس اليومى يعد أداة لتحقيق الأهداف المحددة

له ، ومن ثم فإن الطريقة والوسيلة هما أداتين مساعدتين لتحقيق الأهداف ، وبالتالى فإن تعرف طبيعة المحتوى وتركيبه وعلاقاته يعد أمراً ضرورياً ، حيث أن ذلك الأمر يجعل المعلم فى موقف أفضل يستطيع فيه أن يختار المناسب ويستبعد غير المناسب ، .هذا لا يتوافر له دون وضوح طبيعة ذلك المحتوى ، فإذا كان المحتوى يحتوى على سبيل المثال بعض المفاهيم والتعميمات فإن هذا الأمر يفرض على المعلم أن يتعرف أولا على مستوى تلك المفاهيم والتعميمات لدى التلاميذ ، ونواحى الصواب والخطأ فيها ، وذلك قبل البدء فى تدريس ذلك المحتوى ، وعندئذ يصبح عليه أن يختار الطريقة المناسبة والتى قد تبدأ بإعطاء أمثلة متنوعة للتوصل إلى المفهوم أو التعميم ، وقد يرى أنه من الأفضل تقديم المفهوم أو التعميم ، وتعريفه أولا ثم تقديم الأمثلة لذلك ، وقد يرى أن يمزج بين الطريقتين ، فى تدريس ذلك المحتوى ، وكذلك الأمر بالنسبة للوسيلة ، فقد يرى أنه من المناسب عرض شرائح للأمثلة فى البداية ، وقد يرى أن يؤجل ذلك إلى مرحلة ما بعد دراسة تعريف المفهوم أو التعميم ، وإلى جانب ذلك قد يرى أن يبدأ الأمر بتوجيه أسئلة لتلاميذه ليأتوا بأمثلة لمفهوم ما ، على أن يستتبع ذلك بعرض فيلم متحرك أو نموذج أو عينات إثراءً لتلك الأمثلة ووصولاً إلى المفهوم أو التعميم الحاكم لتلك المجموعة من المفاهيم أو التعميمات التى يشتمل عليها محتوى الدرس .

ثالثا : ملاءمة الطريقة والوسيلة لمستويات التلاميذ :

بمعنى أن المعلم فى هذا الشأن لا يختار أى طريقة أو أى وسيلة لتدريس درسه ، وإنما يخضع لهذا الاختبار لمدى وعيه بتلاميذه من حيث خبراتهم السابقة ، والمتوافر لديهم من المفاهيم وثيقة الصلة بالموضوع المزمع تدريسه واتجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم وتوقعاتهم من دراستها ، كما يخضع هذا الاختيار أيضاً لمدى وعيه بالعمليات المعرفية التى يستطيع التلميذ ممارستها فى أثناء التدريس ، ومن ثم يصبح وعى المعلم باتجاهات نظريات التعلم والتعليم وما تحتوى من مفاهيم ومبادىء شيئاً على درجة كبيرة من الأهمية فى هذا المجال ، ومثال ذلك أنه حين توصل بياجيه إلى مراحل النمو العقلى لدى الصغار وقارن بينهما وبين صورتها لدى الكبار اجتهد التربويون للبحث

عن أكثر الطرق والوسائل ملاءمة لتدريس المواد المدرسية المختلفة ، ومن ثم أصبحت المسألة جهداً يبذل لدراسة الشروط المناسبة لأحداث التعلم المثمر ، ومن هنا جاء اهتمام الباحثين فى ميدان الطرق والوسائل ، ونفس الشىء ينطبق على خبرات التلاميذ وخلفياتهم الثقافية التى كثيراً ما يشعر المعلم بفرق بينها ، وعندئذ يشعر أن طريقة ووسيلة واحدة لا يكفيان لتعليم مجموع التلاميذ ، ومع ذلك فهو يستطيع أن يلمس أن هناك نواح شائعة أو عامة بين الجميع لأنهم ينتمون إلى أصل واحد وثقافة رئيسية واحدة ، إلى جانب بعض النواحى الخاصة والتى تفرضها الثقافات الفرعية الأخرى ، ومن ثم يستطيع أن يستخدم أكثر من طريقة وأكثر من وسيلة فى الدرس الواحد لمحاولة تلافى تلك الفروق وبحيث تتاح الفرص للجميع للمشاركة فى الموقف التعليمى وتحقيق أهدافه ، ولعله يلاحظ أن هذه المشكلة تبدو بشكل واضح فى المجتمعات التى تضم جنسيات مختلفة ، وهو الأمر الذى لايزال يمثل مشكلة أمام المؤسسات التربوية ومراكز البحوث فى تلك المجتمعات ، وخلاصة الأمر فى هذا الشأن هى أن الطريقة والوسيلة اللتين يختارهما المعلم يخضعان إلى جانب المحددات السابقة إلى التعلم وقدراته وإمكاناته وخبراته السابقة ، بل إن المعلم فى بعض البلدان المتقدمة يحاول تعرف الخلفيات الثقافية لتلاميذه ومفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم قبل البدء فى عملية التدريس ، حتى تتم فى إطار من وضوح الرؤيا بحيث يدرك نوعية التلاميذ الذين يتفاعل معهم فى أثناء المواقف التعليمية .

رابعا : مدى مشاركة المتعلم :

والمقصود بذلك هو أن الطريقة أو الوسيلة التى يجب أن يتضمن استخدامها على فرص يمارس فيها المتعلم أدواراً معينة ، ولعلنا نلاحظ أن الطريقة المعتادة فى التدريس قوامها هو أن يقوم المعلم بعرض نقاط الدرس بينما ينحصر دور المتعلم فى الاستماع ، ونفس الشىء ينطبق على الحالة التى يستخدم فيها المعلم وسيلة ما ، إذ يقوم بنفسه بعرض ما تحتويه من معارف ومعلومات دون أن يشارك المتعلم فى ذلك ، هذا وقد يستخدم المعلم وسيلته المختارة فى أثناء عرض نقاط الدرس ، وبذلك تصبح طريقة الإلقاء من هذه الزاوية هى الطريقة التى تصلح لتعليم كل شىء ، أو من ثم لا

تتاح للمتعلم فرص المشاركة فى المواقف التعليمية ، وبالتالى تقل فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية ، وبينه وبين المادة التى يحتويها الدرس من ناحية أخرى ، ولذلك فإنه من الشروط الواجب توافرها فى الطريقة أو الوسيلة إتاحتها فرص المشاركة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ .

وقد يتساءل البعض عن كيفية تحقيق هذا الأمر والمعلم فى عجلة لإنهاء مقررات طويلة يتم توزيعها عادة على شهور وأسابيع العام الدراسى ، إن هذا التساؤل يكون فى محله فى حالة واحدة وهى اعتبار المحتوى الدراسى غاية فى حد ذاته ، وعندئذ فقط يصبح تلقينه التلاميذ إياها أمراً حيوياً ، ويصبح استيعابهم وترديدهم لها هو الهدف النهائى ، وبذلك يصبح المعلم غير مطالب بأكثر من ذلك ، ولكن ماذا يكون موقف المعلم والجميع ينادى بأن وظيفة المعلم هى تربية الأبناء تربية شاملة ؟ وماذا يكون موقفه إزاء ما حدد للمناهج الدراسية من أهداف ؟ إن تلك الأهداف تحتوى على الكثير من جوانب التعلم ، فهى تهتم بتنمية النواحى المعرفية لدى المتعلم ، وهى فى مجملها تعنى تعليم الفرد كيف يفكر ، وهى تهتم أيضاً ببناء الاتجاهات والقيم وإكساب العادات السلوكية السليمة وتعلم مهارات حركية واكتساب نواحى تذوق وأوجه تقدير .

إن كل تلك النواحى التى تشتمل عليها أهداف المناهج تعنى أنه لا سبيل إلى ذلك دون استخدام طرق ووسائل يحمل فيها المتعلم مسئولية أدوار عديدة ، ومثال ذلك أن المعلم يستطيع توجيه تلاميذه إلى قراءة قصة أو نص أو دراسة جدول أو إحصائية أو رسم بيانى متعلق بأحد الدروس ، بحيث تستخدم كمحور لمناقشة وتوجيه الأسئلة ، وقد يلجأ إلى تكليف البعض بالكتابة حول موضوع معين بناء على ما يتبينه من اهتمامات لديهم ، على أن يستتبع ذلك باستخدام تلك الكتابات كمادة لتعليم التلاميذ كيفية التحليل والمقارنة وإدراك العلاقات والاستنتاج .

ونفس الشىء ينطبق على اختيار الوسيلة واستخدامها ، فالمتعلم يحتاج فى تعلمه إلى المواقف المثيرة والتى تتاح له فرصة الاشتراك فيها ، وبذلك يصبح من المفيد إشراك التلاميذ فى هذه العملية ، بل وربما يشتركون مع المعلم فى التخطيط لوسيلة

ما وتنفيذها فضلا عن استخدامها وصيانتها . وبذلك يمكن القول أن مثل تلك الفرص تستهدف إكساب المتعلم إتجاهات ومهارات بالإضافة إلى الحقائق والمعارف والمفاهيم التى يشتمل عليها المحتوى الدراسى .

خامسا : مدى التنوع :

والمقصود به هو ألا يظل المعلم معتمداً على طريقة أو وسيلة واحدة فى تدريس دروسه ، ذلك أن هذا الأمر يقلل من مستوى اهتمام التلاميذ ودافعيتهم ، إذ أن المتعلم فى حاجة دائماً إلى إثارة مواقف أو مشكلات تجعله أكثر استعداداً لتركيز الانتباه ، ولقد لوحظ أن بعض الأساتذة على المستوى الجامعى حينما يشعرون فى أثناء محاضراتهم بتشتت انتباه الطلاب أو انصرافهم عن موضوع المحاضرة يبدأون فى توجيه أسئلة تدعو إلى التفكير ، بل إن البعض يذهب إلى محاولة إشاعة روح المرح والتنافس باستخدام لعبة تعليمية متعلقة بموضوع المحاضرة ، ولعل هذا الاتجاه يشير إلى المعنى المقصود بالتنوع فى هذا السبيل ، وهذا يشير أيضاً إلى أن الطريقة أو الوسيلة التى يستخدمها المعلم فى جميع دروسه مهما كانت جيدة فإن ذلك لا يعد مبرراً لاستخدامها بصورة متكررة ، إذ أن المتعلمين سرعان ما يشعرون بالملل وخاصة أن التدريس يسير على وفق نمط واحد أو على وتيرة واحدة . وبذلك ينصح الطالب عادة فى فترة التربية العملية بأن يستخدم فى بداية كل درس مدخلا مختلفاً عن المداخل التى سبق له استخدامها فى الدروس السابقة ، فقد يبدأ مرة بقصة ومرة أخرى بخبر فى جريدة يومية ، ومرة ثالثة باستخدام صورة أو فيلم ، ومرة رابعة بعرض نموذج أو تجربة أو غير ذلك من المداخل ، ولا يقتصر هذا الأمر بطبيعة الحال على بداية الدرس ولكنه ينسحب أيضاً على جميع مراحله مما يضمن جذب انتباه التلاميذ طوال عملية التدريس ، ومما يجعل الجميع فى موقف تنافس يؤدى إلى تعلم الجميع تعلماً مثمراً يحقق أهداف الدروس اليومية .

تنوع الطرق واختلافها باختلاف الأهداف :

تختلف طرق التدريس باختلاف الأهداف المرجوة ، فالطرق المستخدمة لبلوغ أهداف معرفية تختلف عن تلك الطرق المستخدمة لبلوغ أهداف متعلقة بالجوانب الانفعالية من السلوك ، كما تختلف عن الطرق المستخدمة لبلوغ أهداف متعلقة بالمهارات المهنية أو تعديل الجوانب العملية من السلوك . وإذا كانت الطرق تختلف تبعاً لنوعية الأهداف فهي تختلف أيضاً باختلاف مستويات الأهداف ، بمعنى أن الطرق المستخدمة في الإمداد بالمعلومات تختلف عن الطرق اللازمة للوصول بالمتعلم إلى مستوى فهم تلك المعلومات أو التعبير عنها تعبيراً ذاتياً أو تطبيقياً في مواقف جديدة لم يسبق له تعلمها ، هكذا بالنسبة للجوانب الانفعالية والحس حركية . وليس معنى ذلك أن الطريقة الواحدة لا تستخدم إلا في إطار واحد وبقصد بلوغ هدف واحد ، إذ أن لكل هدف طريقة أو أكثر تعتبر أكثر جدوى من غيرها في سبيل بلوغه ، إلا أن ذلك لا يمنع من الاستفادة من مميزات الطرق الأخرى ، ومثال ذلك أن إمداد المتعلم بالمعلومات يتطلب استخدام طرق أخرى مثل المناقشة أو الندوة وإن كانت هاتين الطريقتين تعتبران طرقاً أساسية تستخدم في سبيل بلوغ أهداف أخرى معرفية أو انفعالية أو حركية . وعلى ذلك فإن القاعدة هي إحداث نوع من التكامل بين طريقة ما والطرق الأخرى ، كما أن إحدى استراتيجيات التدريس قد تكون كذلك في أحد المواقف التعليمية ولكنها تنتقل إلى مستوى التكتيكات في موقف آخر وكذا العكس .

وإلى جانب هذا الاختلاف في مواقع الاستراتيجيات والتكتكات فإن هناك اختلاف في أساليب استخدام كل طريقة ، فقد يستخدم معلمان طريقة المحاضرة ولكن كل منهما بأسلوب خاص ، بمعنى أن الأول قد يكثر من الأمثلة والمواقف الملموسة في المحاضرة بقصد التفسير والإيضاح تيسيراً للفهم بينما قد تقوم محاضرة الثاني على مجرد إلقاء المعلومات والحقائق مفترضاً أن ذلك الأسلوب يمكن أن يؤدي إلى الفهم ، وبالتالي فإن استخدام إحدى الطرق في التدريس لا يشير إلى وحدة الأسلوب وإنما يشير إلى وحدة الطريقة وتعدد أسلوب الاستخدام .

على أنه يلاحظ أن الأساليب التى تستخدم فى طرق التدريس هى التى تجعلها متميزة ، فقد تستخدم المحاضرة مثلا فى تنمية المفاهيم فى تعليم الصغار والكبار ولكن مع الاختلاف فى مكونات كل من الأسلوبين ، فقد يكثر المعلم فى الحالة الأولى من الأمثلة الملموسة وعقد المقارنات وتحديد الخصائص المشتركة ، بينما قد لا يحتاج إلى كل ذلك مع تلاميذ فى مرحلة عمرية متقدمة ولديهم خبرات أكثر فيكتفى بمجرد ذكر أمثلة . وفى ضوء ما سبق سنحاول أن نعرض بشىء من الإيجاز لأبرز طرق التدريس .

أولا : المحاضرة :

لاتزال من أكثر الطرق شيوعاً ، وهى لاتزال تستمتع بمركز هام بين جميع الطرق ، وقد حظيت بتلك المكانة نتيجة لإمكانية إثارة اهتمام الدراسين وتقديم الحقائق والمعلومات التى قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى ، كما أنها تتيح الفرص لتركيب الحقائق والمعلومات وإعمال الفكر فيها واستدعائها وعرضها على نحو سليم ، إلا أن ذلك يعتمد بالدرجة الأولى على قوة الدافع لدى المتعلم أكثر من الاعتماد على أداء المعلم فى تقديم وعرض موضوع المحاضرة ، وللمحاضرة الجيدة محددات أو شروط يجب وضعها فى الاعتبار هى :

١ - *الإعداد المسبق* : ويتضمن التعرف على المستوى المعرفى للمتعلمين حول موضوع المحاضرة والاسترشاد به فى تحديد أهدافها ومحتواها ومستواها واستخدامه كمدخل أساسى فى عرض الموضوع .

٢ - *التدرج* : ويتضمن الانتقال من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيداً ، بمعنى أن يبدأ المعلم بما هو معروف أو مألوف بالنسبة للمتعلمين وينتقل إلى الحقائق والمعلومات الجديدة ، كما يجب أن يكون قادراً على التفسير والتبسيط وأن يكون على قدر كبير من الحساسية للمستمعين مدركاً لما يجرى من تفاعلات داخلية بينهم وتفعلات خارجية بينه وبينهم .

٣ - *إثارة التساؤلات* : أن يثير المعلم العديد من التساؤلات وخاصة تلك التى تبحث عن (ماذا) ، (أين) . إن مثل هذه التساؤلات تثير الاهتمام وتشحذ التفكير وتجعل المستمعين أكثر استعداداً للتفاعل والمشاركة وتقلل من أثر عوامل التشتت والانصراف عن موضوع المحاضرة .

٤ - *المناقشة* : والمقصود بها هو إتاحة الفرص للمستمعين لإبداء الآراء والتحليل والنقد لمحتوى المحاضرة ، حيث يجدون مجالا للتعبير عن الموافقة أو الاعتراض ومبررات كل منها ، ومن ثم يجد المحاضر مجالا لتصحيح المفاهيم الخاطئة التى قد يخرجون بها من المحاضرة ، وبدون ذلك فإنه يصعب على المحاضر أن يتعرف على نوعية الأثر الناتج عن الموقف التعليمى ومستوى هذا الأثر .

٥ - *التقويم والمتابعة* : وله جانبان ، يتضمن الأول تقويم أثر المحاضرة على المستمعين بحيث يستخدم المحاضر من الاختبارات ما يساعد على معرفة مدى تحقق الأهداف المحددة سلفاً والبحث عن المعوقات فى هذا السبيل ، والجانب الثانى يتضمن تقويم المحاضر والتفاعلات السائدة ونقط القوة والضعف وكيفية إدارة المناقشة وتبادل الأدوار ، ويستخدم فى هذا السبيل التسجيلات الصوتية وغيرها من الأساليب التكنولوجية الميسرة . ويستتبع ذلك عادة بمحاولة معرفة مدى التغير الحادث فى معلومات واهتمامات المستمعين وأثر ذلك على مدى استخدام المحتوى فى مواقف جديدة وأثره على فتح آفاق جديدة للتعلم .

ثانيا : المناقشة :

وهى تستخدم عادة لتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر وخاصة حينما تأخذ بالموازنة وبيان نواحى الاتفاق والاختلاف ، إلا أنه من الملاحظ إحجام كثير من المعلمين عن استخدام استراتيجية المناقشة نتيجة لخبراتهم السابقة غير الناجحة ، على أن الأسلوب الوحيد لتعلم كيفية استخدام المناقشة فى التدريس هو ممارستها حيث يتعلم المعلم وتلاميذه معاً عن طريق العمل والاستكشاف الجماعى . ويختلف نوع المناقشة ويتحدد نوع المشتركين فيها تبعاً للهدف منها ، كما تحدد طبيعة مجراها

وتسلسلها ودرجة الضبط المستهدفة وفق هذا الهدف أيضا . ومهما كان نوع المناقشة فيجب أن يتجه نظر المعلم إلى جانبين رئيسين فى آن واحد ، الجانب الأول هو أن يضع من الضمانات ما يكفل ارتباط كل ما يقال بمحتوى الموضوع محور المناقشة ، والجانب الثانى هو تقويم عملية التفكير أو المهارات أو الاتجاهات التى يستخدمها المشاركون فى مناقشة الموضوع . وهناك ثلاثة أنواع للمناقشة هى :

١ - *المناقشة الحرة* : وتحتاج إلى قليل من التوجيه فيما عدا التوجيه الأولى وهى تستخدم للإنفتاح على موضوعات أو مجالات جديدة مثل الاستماع إلى مشكلات أو أفكار أو التذكير بما سبق أو تلمس ردود الأفعال بعد قراءة موضوع أو وصف حادثة ، وهنا يجب أن يسمح المعلم بالاستجابات العفوية كما يجب أن يمتنع عن التقويم الفورى للاستجابات ، ودوره هنا هو ممارسة الاستماع إلى الآخرين أكثر من التحدث إليهم .

٢ - *المناقشة المضبوطة جزئياً* : وهى تستخدم لتبادل المعلومات والأفكار ، والهدف الرئيسى منها هو إحداث نوع من التكامل بين ما سبق تعلمه ، وخاصة حينما يكون على كل فرد أن يعد تقريراً عن محتوى دراسته وحيث يشعر كل منهم بالحاجة إلى تبادل المعلومات للمقارنة والتعرف على أوجه الاتفاق والتناقض .

٣ - *المناقشة المضبوطة* : وتستخدم حينما توجه العمليات المعرفية باستخدام سلسلة مخططة ومتعاقبة من الأسئلة ، والغرض من الضبط هنا هو التقيد بالخطوات المتتالية لتقديم المعلومات والأفكار ، وهنا يقدم الأفراد معلومات وأفكار كما تقدم لهم ، ومن ثم فإن هذا النوع يساعد على تكوين المهارات المعرفية كما يساعد على التدرب على أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات .

وتمثل الأدوار مكانة أساسية فى المناقشة مهما كان نوعها ، فيقوم المعلم بدوره جنباً إلى جنب مع الأدوار التى تحدد للأفراد والتى تقوم على التشجيع بصورة متزايدة للحصول على المعلومات بصفة فردية والإقلال من الاعتماد على المعلم فى ذلك ، ومن ثم فهى تهدف إلى تنمية التفكير وتتخذ من استراتيجية السؤال وسيلة لذلك ، بمعنى

أن التركيز ينصب على وظائف البحث أكثر من وظائف الاعطاء أو التلقين .

وعلى ذلك فإن السؤال يتطلب تحديد ما ينبغى الوصول إليه وتحديد أنماط التفكير وما تتضمنه من مهارات عقلية والتى يجب تعلمها . وقد تكون الأسئلة من النوع المفتوح فتسمح بورود إجابات متعددة وقد تكون من النوع المحدد الذى يتطلب إجابة دون غيرها ، ويتميز هذا النوع الأخير بأنه يحدث نوعاً من التقارب بين أساليب تفكير الأفراد ، كما أن هناك بعض الأسئلة التى تؤدى إلى التفكير غير المنتج مثل « ما أهم الأسباب التى أدت إلى كذا ؟ إن مثل هذا السؤال يؤدى إلى التقويم العفوى والتفكير غير المترابط فى تلك الأسباب . إن مثل ذلك يجعل الفرد يقرر الأهمية دون أى معيار ، فهو إما يخمن وإما أن يحاول استرجاع ما سبق تعلمه وكلاهما لا ينطوى تحت التفكير المنتج . كما أن غموض السؤال لا يسمح بالإثارة أو تركيز الانتباه على شىء محدد ، كما أن الفرد يفشل فى التعرف على نوعية النشاط المعرفى الذى يجب ممارسته وعندئذ نجده يتساءل : هل من المطلوب إيجاد علاقة بين فكرة وأخرى ؟ أم المطلوب سرد العناصر أو الأحكام ؟ أم تقديم شرح أو تفسير لها ؟ أم غير هذا وذاك ؟ وعلى أى حال فإنه مهما كانت وظيفة السؤال فلابد أن يؤدى إلى جعل عملية المناقشة كلها مقبولة لدى الأفراد ، ومن ثم يعتبر التركيز أحد العوامل الضرورية فى إطار هذه الطريقة ، بمعنى أنه لابد من إعادة السؤال أكثر من مرة فى صيغ متنوعة حتى يفهم الأفراد ما يرمى إليه السؤال وبالتالى يتحدد الإطار المعرفى الذى يجب الرجوع إليه والمهارات المعرفية التى يلزم إستخدامها .

ثالثا : الندوة :

وتعد من أكثر الطرق شيوعاً ، ويشترك فيها جانبان ، الجانب الأول هو مجموعة من المختصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين ، والجانب الثانى هو مجموعة من المستمعين ، إلا أن هذه الطريقة كثيراً ما تفشل فى تحقيق أهدافها وخاصة إذا لم تعد وتوجه على نحو سليم .

وهى تقوم أساساً على المناقشة المقيدة ، بمعنى أن يكون هناك موضوع أو مشكلة معينة هى محور الندوة ، فيعرض المختصون مختلف الآراء الواردة بشأنها على أن يستتبع ذلك بإتاحة الفرص للمستمعين للمشاركة فى مناقشة مضبوطة لا يسمح فيها بالخروج عن الموضوع أو إثارة مشكلات فرعية خارجة عن جوهر موضوع الندوة . ويمكن أن تكون الندوة طريقة جيدة إذا ما قامت على أساس التحديد الواضح للمشكلات والتساؤلات فى إطار من الإثارة والتشويق - إلا أنه كثيراً ما يلاحظ عزوف غالبية المستمعين عن الاشتراك فى مناقشة المختصين وخاصة إذا كانت لهم مكانة علمية أو ثقافية أو سياسية مرموقة ، كما يلاحظ أن غالبية المستمعين لا يشتركون فى المناقشة حينما يعرض المختصون القضايا والمشكلات ويتولون تحليلها ومناقشتها والإجابة عما قد يبدو من تساؤلات حولها تباعاً ، ومن ثم لا يجد المستمعون مجالا حقيقاً للإشتراك فى المناقشة فتنتفى القيمة التربوية من الندوة ولا تسفر إلا عن أقل القليل من النتائج المتوقعة ، وفى هذا المجال نقترح الإجراءات الآتية عند استخدام الندوة فى التعليم :

١ - تحديد أهداف الندوة ، أى أن يحاول المشرفون عليها الإجابة عن أسئلة مثل : لماذا تستخدم الندوة دون غيرها فى هذا الموقف ؟ ما هى أفضل طريقة فى هذا الموقف ؟ ما هى الأهداف المرغوب فيها ؟ ما النتائج المتوقعة فى النهاية ؟ ويتضمن ذلك تجنب العمومية فى الأهداف والالتزام بالصياغة السلوكية التى تفصح عن شكل ومضمون الأداء المتوقع من المتعلمين فى النهاية .

٢ - تحديد نوعية المحتوى ومظاهر النشاط والوسائل التعليمية التى يمكن أن تؤدى إلى تحقيق تلك الأهداف ، الأمر الذى يقتضى تحديد الصفات الواجب توافرها فيمن يشترك من المختصين فى الندوة مما يعد جانباً جوهرياً يحدد خط سير الندوة وعاملا من عوامل نجاحها .

٣ - تحديد النوعيات والمستويات التعليمية الذين يسمح لهم بحضور الندوة على أن تراعى تلك النوعيات والمستويات عند معالجة المختص لموضوع الندوة .

٤ - الاتفاق على أسلوب تتابع الندوة ، بمعنى أن يجتمع المختصون مع رئيس الندوة ويجرى اتفاق على مجال الندوة وإطارها العام وأسلوب إدارتها ومواضع طلب الكلمة وتحديد الزمن المخصص لمعالجة كل جانب من الندوة .

٥ - تعريف المستمعين بالمختصين المشتركين فى الندوة ومجالها وخطتها وتلقى الاستفسارات من المستمعين وتسجيلها ومناقشتها وإتاحة الفرص للجميع للإشتراك فيها والتأكد من عدم إغفال أحد أو بعض الجوانب المتفق عليها مسبقاً .

٦ - تلخيص نتائج المناقشة بحيث يتضح للمستمعين موقف المختصين من التساؤلات الرئيسية .

٧ - تقويم الندوة بقصد التعرف على النواحى الإيجابية والسلبية بها والتعرف على ما تحقق من الأهداف المحددة فى البداية وذلك عن طريق استطلاع آراء المستمعين والتعرف على مدى التغير الذى طرأ على الأداء .

وإذا كانت المحاضرة والمناقشة والندوة من أبرز طرق التدريس فإن هذا لا يعنى أن الموقف التعليمى الواحد يقتصر فيه على طريقة واحدة وإنما قد يتضمن أكثر من طريقة ، هذا فضلا عن أن الطريقة التى يختارها المعلم تختلف باختلاف ما يرجوه من الأهداف .

بعض الجهد التربوى فى مجال طرق التدريس :

كانت مشكلات التدريس دائماً - ولاتزال - موضع اهتمام بالغ من قبل التربويين ، الأمر الذى يؤدى باستمرار إلى الكشف عن طرق جديدة فى هذا الميدان ، ولعل هذا الاهتمام البالغ يرجع فى المقام الأول إلى أن الموقف التعليمى وما يدور فيه من تفاعلات وعلاقات مختلفة وما يسفر عنه من نتائج إنما هو محصلة للعملية التربوية كلها بفلسفتها وإمكاناتها وأهدافها وسبلها المختلفة . هذا فضلا عن أن القوى الإجتماعية والاقتصادية والثقافية دائمة التأثير فى العملية التربوية ، الأمر الذى يسفر دائماً عن مشكلات يلمسها المعلم عن قرب ، ولذلك يمكن القول أن ما يسفر عنه الجهد التربوى فى ميدان طرق التدريس هو رد فعل طبيعى لمشكلات تعانى منها

مختلف المؤسسات التعليمية كشفت عنها التجربة والممارسة . وفيما يلى نعرض لبعض مظاهر الجهد التربوى فى هذه الميدان :

أولا : التعليم بالمراسلة : هو أسلوب يقوم على الحوار التربوى بين المعلم والمتعلم . وقد كان الأخذ بهذا الأسلوب نتيجة لظهور مفهوم ديمقراطية التعليم ، حيث أصبح التعليم مباحاً لكل راغباً فيه . ويحتاج الدارسون بالمراسلة عادة إلى التشجيع الدائم وخاصة عند بدء الدراسة حيث يكون الدارس غالباً غير واثق من نجاحه وغير متأكد من فعالية الطريقة ذاتها ، ولذا فإن قدراً مناسباً من تشجيع الدارسين وتوجيه بعض المدح لهم خلال الدراسة يعتبر ضرورياً ولكن دون أن يكون ذلك على حساب المستوى المطلوب ، ومع ذلك فلايزال هناك اختلاف حول المدى الذى يجب أن تصل إليه معاهد الدراسة بالمراسلة فى الكتابة لتشجيع الدارسين تعويضاً لهم عن الاتصال الشخصى : فهناك من ينادى بأن الإكثار منها يسهم فى تحسين مستوى النتائج ، ولكن من المتفق عليه أن التعليقات العامة لا تفيد كثيراً ولكن التعليقات الشخصية غير الرسمية والأكثر تفسيراً قد تكون أكثر فائدة ، وغالباً ما يتبع المدح والتشجيع بمقترحات تساعد على تطوير عمل الدارس . ومن خلال هذه التعليقات يجب أن يعرف الدارس مواضع الخطأ فى الإجابة وأسبابها ، إلا أن هناك بعض المعلمين يوجهون نقداً قاسياً إلى الدارسين مما يؤدى فى كثير من الأحيان إلى انصرافهم عن الدراسة وعدم استكمالها حتى النهاية . ويحمل معلم المراسلة مسئوليات عديدة يتوقف عليها نجاح الدراسة بالمراسلة وهذه المسئوليات هى :

١ - التعرف على الخبرات التعليمية التى يتضمنها البرنامج الذى يشرف على تدريسه .

٢ - أن تكون لديه الخبرة الكافية بأسلوب التعليم بالمراسلة وإمكاناته .

٣ - أن يقوم بتصحيح أوراق الدارسين فور وصولها إليه وإعطاء التعليمات والتوجيهات الضرورية .

٤ - كتابة تقارير إلى الموجهين بما يلمسه من أوجه قصور فى البرنامج وواجبات الدارسين .

٥ - كتابة تقارير إلى الموجهين عن الدارسين الضعاف والذين لم يحققوا مستوى الأداء المطلوب وإذا كان التعليم بالمراسلة يعتمد فى المرتبة الأولى على الاتصال البريدى فإن هناك الكثير من المعاهد التى تبذل الجهد لإتاحة فرص للدارسين لمقابلة المعلمين وإجراء المناقشات معهم فيما يعترضهم من مشكلات أو ما يعن لهم من تساؤلات فى أثناء الدراسة وذلك بقصد تخطى البعد المكانى أو العزلة بين الطرفين ، ومن ثم يشترط فى معلم برامج المراسلة أن يكون معداً إعداداً مهنياً من نوع خاص يجعله قادراً على ممارسة هذا العمل بدرجة عالية من الكفاية ، خاصة وأنه لا يكفى أن يلم المعلم بالمادة الدراسية بل ينبغى أن يكون أيضاً على دراية بمبادىء وأساليب التدريس اللازمة . ويختلف عدد الدارسين الذين يشرف عليهم المعلم تبعاً لنوعية البرنامج وأهدافه ومستواه . ويخصص عادة لكل عدد من المعلمين مشرف يتولى مراجعة أوراق الدارسين وكذا المراسلات الواردة منهم وتعليقات المعلمين لهم ، كما أنهم يراقبون مستويات الدارسين وتقدمهم وخاصة الضعاف منهم فيتولون الكتابة اليهم موجهين وناصحين إياهم وإمدادهم بالدروس العلاجية المناسبة .

وتأخذ برامج الدراسة إحدى صورتين رئيسيتين فأما أن تكون فى صورة مرشد للدراسة (Study guide) أو فى صورة وافية (Self Contained) ، ويعتمد النوع الأول على عدد من الكتب والقراءات التى يمكن للدارس الحصول عليها بسهولة ، وفى هذه الحالة يكون البرنامج خالياً من المعلومات فيما عدا الجوانب التى تشكل صعوبة بالنسبة للدارسين فيقدم لهم شرحاً وتفسيراً إضافياً ، كما يتضمن تمارين وأسئلة ومشكلات يقوم الدارس بإرسال إجابته عنها إلى معلمه ، بينما يتضمن النوع الثانى المادة الدراسية كاملة ويتضمن غالباً توجيهات إلى كتب أو مراجع أخرى وهو يعد أساساً على هذا النحو بسبب عدم توافر الكتب والمراجع وبذلك يكون هذا النوع كاملا فى ذاته مما يغنى الدارس عن الرجوع إلى المصادر الأصلية للمادة الدراسية .

ويعتقد البعض أن الدراسة بالمراسلة لا تصح إلا للإمداد بالمعلومات ، ولكن الإستخدام الواسع لهذا الأسلوب والإفادة من إمكانات الوسائل التعليمية والتقنيات الجديدة وإمكانات الورش والمصانع والمدارس والحقول وغيرها من المؤسسات الإجتماعية

أدى إلى فعالية هذا الأسلوب فى أكتساب الاتجاهات والميول والمفاهيم وأنماط التفكير بل والعديد من المهارات ، الأمر الذى أدى إلى أن أعداداً كثيرة من طلاب المدارس الثانوية تركوا أماكنهم مفضلين الدراسة بالمراسلة والحصول على شهادات فى أثناء ممارستهم للعمل ، خاصة وأن معظم معاهد المراسلة أصبحت خاضعة لنظام إشرافى دقيق ويمكن استخدام هذا الأسلوب إما مستقلا وإما متكاملا مع التعليم النظامى ، وفى الحالتين يحتاج إلى نظام إدارى على درجة عالية من الكفاية .

ثانيا : التعليم المبرمج : وهو يقوم على أساس مفهوم التعليم الذاتى حيث يحمل الفرد المتعلم مسئولية تعليم ذاته مما يمكن أن يؤدى فى النهاية إلى تعلمه كيف يتعلم . ولقد نبعت فكرة التعليم المبرمج من دراسات وبحوث علماء النفس السلوكيين وتطبيقاتها العملية . وقد استخدمت فيه الكتب والآلات التعليمية ومعامل اللغات والأفلام المبرمجة والبرامج التليفزيونية والحاسبات الالكترونية وبرامج الدارسة بالمراسلة وغير ذلك مما توصلت إليه الدول المتقدمة فى ميدان التكنولوجيا التعليمية . ويعتمد هذا الأسلوب اعتماداً جوهرياً على نظرية الاتصال ذات الدوائر المغلقة . والتعليم المبرمج لا يحتاج لإمكانات كبيرة كما قد يبدو للبعض ، إذ ليس بالضرورة أن يكون تقديم المادة من خلال آلات تعليمية باهظة التكاليف حيث أثبتت بحوث تجريبية عديدة أنه ليس هناك ثمة فروق بين المواد المبرمجة باستخدام الالات أو بتقديمها فى كتب . ويذهب البعض فى نظرتهم إلى التعليم المبرمج إلى درجة اعتباره طريقة للتدريس يمكن الاستغناء بها كلية عن المعلم ، كما يذهب البعض الآخر إلى أن التعليم المبرمج مجرد وسيلة تعليمية يمكن للمعلم استخدامها فى التدريس على نحو متكامل مع الوسائل التعليمية الأخرى .

وبالرغم مما قد يبدو من خلاف فى هذا السبيل إلا أن ذلك لا يقلل من مزايا ونتائج استخدامه ، إذ أنه مما لاشك فيه أن التعليم المبرمج قد أثبت فعالية فى إمداد المتعلم بالمعلومات وتنمية قدرته على تعليم ذاته ، مع ذلك فلا يجب المبالغة فى دوره وفوائده . ويستند هذا الأسلوب على الأسس الآتية :

١ - التحديد الواضح للأهداف التعليمية بحيث تكون مصاغة فى كشل

سلوكى بمعنى أنها تصف الأداء الذى يجب أن يصل إلى المتعلم فى النهاية .

٢ - الترتيب المنطقى للمادة التعليمية فى صورة خطوات أو حالات متتابعة .

٣ - إيجابية المتعلم ، حيث أن كل خطوة تتطلب من الدارس انتقاء إحدى الاستجابات التى يتوقف عليها استمراره فى دراسة الإطارات التالية أو إجراء مراجعة ، أى أن هناك تفاعل مستمر بين الدارس والبرنامج .

٤ - التعزيز الفورى للاستجابة حيث يعرف الدارس على الفور ما إذا كانت استجابته المنتقاه صواباً أم خطأ .

٥ - الانخفاض المستمر فى معدل الخطأ وذلك من خلال التجريب المستمر للبرنامج بتقديمه إلى مجموعات صغيرة من الدارسين قبل تعميمه على الاعداد الكبيرة وذلك ضماناً لوصول الفرد إلى أقصى الأداء المرغوب فيه .

٦ - توافر قدر كبير من المرونة للدارس حيث يسمح له بالتقدم فى الدراسة بالسرعة التى تتفق مع قدراته وتبعاً لظروفه الشخصية .

٧ - توفير قدر كبير من الوقت للمعلم يمكن استغلاله لتحقيق الأهداف التربوية الأخرى غير مجرد إكساب المعلومات وذلك مثل تنمية الاتجاهات والميول والمفاهيم والقيم وأنماط التفكير وغيرها من جوانب الخبرة المربية .

ثالثا : التعليم المصغر Microteaching : ظهر التعليم المصغر كرد فعل للمشكلات التى شعر بها التربويون فى ميدان التدريس والتدريب عليه ، وقد ساعد فى تلافى الكثير من العيوب فى الأساليب التقليدية المتبعة فى تدريب المعلمين سواء قبل الالتحاق بالخدمة أو فى أثنائها .

وقد أطلق عليه هذا الأسم نتيجة لأن الموقف التعليمى يكون مصغراً من حيث الوقت وعدد الدارسين ومن حيث قدر العمل المطلوب التدريب عليه ، وهذا يعنى أن التعليم المصغر هو أقرب ما يكون إلى الصورة المصغرة للدرس العادي من حيث توافر العناصر الأساسية فى الدرس العادى ، هو بذلك يعتمد على الأسس الآتية :

١ - ***تحليل عمل التدريس*** : أى دراسة مكونات الموقف التعليمى الكلى وتحليلها إلى عناصرها المختلفة على اعتبار أن المتدرب لابد أن يعرف الإطار الكلى وأن يفهم مقوماته قبل أن تتاح له الفرص للتدرب على الجزئيات المكونة لهذا الكل .

٢ - ***استبعاد الأمور الثانوية*** التى تأتى فى الدرجة الثانية والإقلال من الأمور المتشابكة والمعقدة والتى يصعب تعلمها كلها دفعة واحدة إلى جانب الأمور الأساسية .

٣ - ***تحليل سلوك التدريس*** : فالمعلم حينما يقوم بالتدرب على التدريس فى موقف ما نجده يمارس العديد من المهارات المركبة فى وقت واحد ، وهو الأمر الذى يصعب اتقانه دفعة واحدة ، ولذلك فإن التعليم المصغر يعتمد على تحليل مهارات التدريس وتصنيفها بحيث يتدرب المعلم تدريباً جزئياً على كل مهارة عدة مرات هى فى النهاية تشكل جزئيات لكل واحد هو الموقف التعليمى الكلى بكافة جوانبه ومهاراته المطلوبة .

٤ - ***التدرب فى موقف تعليمى طبيعى*** : أى أن الفرد حينما يتدرب على التدريس لا يعمل فى موقف صناعى بعيد عن الواقع ، وإنما يتدرب فى موقف يوجد فيه طلاب وكافة العناصر الأخرى للموقف التعليمى حتى يتسم التدريب بالواقعية وحتى تتاح لهم فرص تطبيق النواحى النظرية التى سبق لهم تعلمها .

٥ - ***الاعتماد على نتائج البحوث فى ميدان التعلم*** : فقد أستند أصحاب التعليم المصغر على ما أسفرت عنه البحوث فى ميدان التعلم من نتائج وخاصة فيما يتعلق بالتدريب الطويل والتدريب المتقطع والتغذية الرجعية والشعور بالاطمئنان فى أثناء التدريب .

٦ - ***الاستفادة الكاملة من طاقات المدرب والمتدرب*** : حيث أن تصغير الموقف التدريبى يساعد المدرب والمتدرب على التركيز الشديد واستغلال كافة الإمكانات والطاقات وتشجيع كل منهما على التجديد والابتكار بصفة دائمة .

٧ - ***إن التعليم المصغر يوفر قدراً كبيراً من الوقت*** حيث أن هناك حساب دقيق لكافة الإجراءات والعمليات المطلوبة ، وهو أمر يفتقر إليه التدريب العادى حيث يضيع كثير من الوقت فى أمور فرعية بل وكثيراً ما يضيع الوقت فى تخبط فى مجال أو آخر .

٨ - ***الاعتماد على التسجيل الصوتى أو المرئى*** أو عليهما معاً لكل ما يجرى فى الموقف الواحد بحيث تتاح الفرص للمتدربين لمناقشة نواحى القوة والضعف والاستفادة منها فى تعديل مسار الأداء ، فضلا عن أن المتدرب ذاته والذى يتم التسجيل له تتاح له الفرص للمقارنة بين أدائه فى المواقف المتتالية . على أن الظروف التى ظهر فيها التعليم المصغر تشير إلى أنه يقتضى نظرة جديدة إلى الاطر النظرية التى تساندها والإمكانات المادية والبشرية الواجب توافرها فضلا عن تغيير الاتجاهات التقليدية التى لاتزال تنظر إلى عملية تدريب المعلم فى إطارها الكلى والتى تستند إلى التقديرات الوصفية دون الكمية الأمر الذى ينطوى على قدر كبير من الفاقد فى الوقت والجهد والنفقات .

على أنه وإن كان التعليم المصغر يقتضى توافر إمكانات تكنولوجية ونفقات كثيرة إلا أن ما يمكن أن يحققه من نتائج طيبة يفوق كثيراً ما ينفق من مال فى هذا السبيل .

التعليم الجماعى Team Teaching :

ويعنى هذا الأسلوب اشتراك مدرسين أو أكثر فى تقديم موضوع معين مشترك بين أكثر من مادة ، ويختلف أسلوب التقديم من موقف إلى آخر ، فأحياناً يشترك مجموع المدرسين فى العرض فى وقت واحد ، وفى أحيان أخرى يتعاقب هؤلاء المدرسون واحداً بعد الآخر ، متناولا جزءاً خالصاً من الوحدة الكلية التى حددت من قبل .

ومن أهم العوامل التى أدت إلى وجود مثل هذا الأسلوب فى التدريس الروح الديمقراطية التى بدأت تغزو العالم المتحضر - بصفة خاصة - والتى من أهم مميزاتها

المناقشة الجماعية والتخطيط المشترك المبنى على أراء أكبر مجموعة من المهتمين بموضوع المناقشة . ذلك أن رأى الفرد - فى الغالب - متحيز ، وقاصر - فى نفس الوقت . كذلك من أهم العوامل التى أدت إلى ظهور هذه الوسيلة فى التدريس محاولة التغلب على جفاف منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وعلى تفتيت المعرفة . وفى الحقيقة لهذا الأسلوب « التعليم الجماعى » دور هام فى الربط بين المواد الدراسية ، وتكاملها ، وجمعها حول موضوع مشترك ، أو حول مشكلة إجتماعية . كمدرس اللغة ومدرس المواد الإجتماعية - مثلا - يمكنهما أن ينظما جدولا مدرسياً يتضمن فترتين متعاقبتين ، ويحدد كل منهما الفترة التى سوف يدرس فيها ، وكذلك الجزء الذى سوف يتناوله فى الموضوع المشترك بينهما ، وقد يجتمع هذان المدرسان سوياً فى وقت واحد ، وذلك بهدف ربط أنشطة التعليم وخبراته فى دراسة الأدب والتاريخ مثلا .

وهناك كثير من المدارس فى الولايات المتحدة مثلا تخصص وقتاً فى الجدول المدرسى للمدرسين الذين يشتركون معاً فى التدريس ، وذلك بهدف مناقشة مجال الخبرات التعليمية المترابطة ، وتحديد مشروعات المستقبل ، وتحديد ميول التلاميذ وحاجاتهم ، وتحديد الإجراءات الفعالة فى حجرة الدراسات وأخيراً تحديد وسائل التقويم .

ومهما كان الأمر فإن الطريقة التى تستخدم فى التدريس لابد لها من مواصفات أو شروط حتى يمكن أن تحقق الأهداف المطلوبة وهذه المواصفات والشروط هى :

١ - *الإثارة والتشويق* : وتتمثل فى تحريك المتعلم نحو العلم عن طريق إثارة القضايا والمشكلات التى يشعر بها فى حياته العامة وعن طريق التعرف على حاجاته وميوله وأهدافه وبالسعى إلى تحقيق نوع من الإتساق بينها وبين محتوى البرنامج . وهذا يتضمن السعى الدائم إلى دعم الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وتحرير الفرد من الاتجاهات السالبة المعوقة .

٢ - *الإيجابية* : وتتمثل فى تشجيع المتعلم على المشاركة بفعالية فى كل نشاط تعليمى وخاصةً فى البداية . والمتعلم فى هذا المجال لا يحتاج إلى مجرد تلقين الحقائق والمعلومات وإنما يحتاج إلى قوى خارجية تحفزه وتشجعه على الاشتراك وعندئذ

نجده قادراً على إعمال الفكر والقراءة الناقدة والاشتراك فى المناقشات عن اقتناع ورغبة أكيدة .

٣ - *التنظيم* : إن حياة الفرد مليئة بالعلاقات والتفاعلات والمشكلات الخاصة والعامة مما يحمل المعلم مسئولية كبيرة بحيث تكون الطريقة قائمة على التحديد الواضح والتنظيم الدقيق ، فالمتعلم حينما يلمس هذا التنظيم فى إطار نشاط يهدف إلى تعليمه سيصبح أكثر استعداداً للإستغراق فى الدراسة .

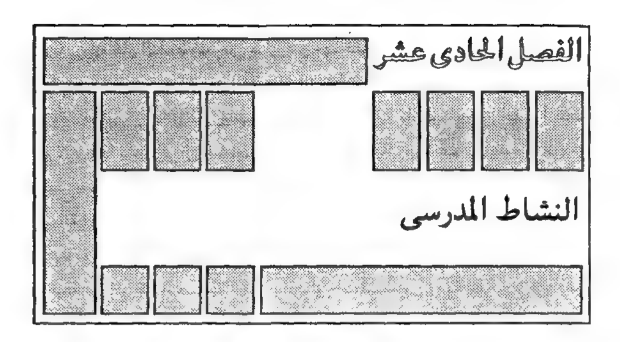
٤ - *إقامة الدلائل* : وتتمثل فى محاولة المعلم دعم أقواله ومحتويات درسه وذلك لتيسير الفهم باعتباره أحد الأهداف الرئيسية للعلم التى تعنى إدراك العلاقات أو الكشف عنها وهو أمر لا يتحقق ما لم يتم الربط بين الظاهرة وبين تغيرات وظروف خارجية عن الظاهرة ذاتها .

٥ - *التعلم الذاتى* : ويتمثل فى تحريك المتعلم نحو تعليم ذاته تخطيطاً وتوجيهاً ومتابعة بحيث يكتسب الفرد اتجاهاً موجباً نحو تعليم ذاته على نحو مستمر . ويتأكد هذا الاتجاه لدى المتعلم حينما تتاح له الفرص لتقويم ذاته فى مختلف مراحل الدراسة .

٦ - *التكامل* : أى أن يكون المعلم قادراً على إحداث تكامل بين أفضل ما تتميز به كل طريقة فيستطيع مثلا أن يمزج بين المحاضرة والمناقشة فيأتى الموقف التعليمى معتمداً على المحاضرة فى جانب ومعتمداً على المناقشة فى جانب آخر .

٧ - *الألفة* : أى أن يشعر المتعلم بدرجة من الألفة والصداقة بينه وبين المعلم وبينه وبين الطرق المستخدمة فى التعليم إذا أن توافر مثل هذه العلاقة بين الطرفين يجعل المتعلم أكثر استعداداً للإفصاح عن مشكلاته وحاجاته وميوله ومعوقات انتظامه فى الدراسة أو رسوبه ومن ثم يستطيع المعلم أن يقدم العلاج المناسب لمثل هذه المشكلات .

* * *



يمثل النشاط المدرسى عنصراً أساسياً من عناصر المنهج المدرسى ، وإذا كنا سنعرض له بشىء من التفصيل فى هذا المجال ، فهذا لا يعنى أنه يعمل منفرداً فى إطار العملية التربوية ، ولكنه يعمل فى علاقات تبادلية وتفاعلية فى ذات الوقت مع عناصر المنهج الأخرى كما سنرى فيما بعد .

ويقصد بالنشاط المدرسى هنا ذلك الجهد العقلى أو البدنى الذى يبذله المتعلم فى سبيل إنجاز هدف ما ، ولعل هذا التعريف يشير إلى العلاقة بين جهد يبذل وهدف يرجى تحقيقه ، ومن ثم لا يوجد ، بل ولايصح أن يوجد نشاط مدرسى بلا هدف ، ذلك أنه يلاحظ أن بعض الأنشطة المدرسية تقتضى نشاطاً عقلياً وربما بدنياً ومع ذلك لا نلمس هدفاً أو أهدافاً يسعى التلاميذ إلى تحقيقها من وراء ما يبذلون من جهد ، هذا ويلاحظ أيضاً أن الكثيرين يدفعون التلاميذ للقيام بنشاط ما فى هذا المجال أو ذاك لمجرد تغطية موقف ما أو لإثبات الذات أو للتعبير عن مدى التمكن والوعى بمبادئ التربية التقدمية . ولكن الواقع هو أن مثل هذا المظهر لا يحمل بين طياته إلا الخواء العلمى ، فضلا عن أنه مضيعة للوقت دون عائد حقيقى . ولعل ما دفعنا إلى التعرض لهذه المشكلة هو الحرص على تعريف المعلم بكيفية التمييز بين ما يرمى إلى تحقيق الفائدة للتلاميذ ويدور فى فلك علمى وبين ذلك الذى يسعى إلى تغطية الخطأ بغطاء علمى .

وإذا كان النشاط المدرسى عبارة عن جهد عقلى أو عضلى يبذله الفرد فى سبيل تحقيق هدف ما ، فهذا يعنى أن ذلك النشاط له مضمون وله خطة يسير فيها ، بالإضافة إلى أن أداء الفرد يجب أن يقاس لمعرفة ما إذا كان قد نجح فى تحقيق الهدف أم لا ، وهذا يشير إلى أن النشاط المدرسى له علاقة مباشرة بين عناصر المنهج الأخرى ، ولقد اختلفت نظرة الفلسفات التربوية التقليدية والفلسفات التقدمية فى نظرتها إلى مسألة النشاط المدرسى ومكانته فى المنهج ووظائفه وأهميته . فأصحاب الفلسفات التربوية التقليدية يرون أن النشاط المدرسى ترف لا لزوم له ، بمعنى أنه ليست له وظيفة فى المواقف التعليمية ، إذ أن العملية التعليمية من وجهة نظرهم لا تزيد عن كونها مجرد نقل مادة علمية من الكتب إلى عقول التلاميذ . وهنا لا يصبح المجال متاحاً لأى نشاط عقلى أو بدنى ، بل وينظر إلى النشاط فى هذا الإطار على أنه درب من دروب الترف ولايدخل فى إطار المنهج . وواقع الأمر أن مثل هذه النظرة إلى النشاط المدرسى تقوم فى أساسها على النظر إلى المنهج من زاوية محدودة ، إذ أنه فى هذا الشأن ليس سوى مادة لها مكانة خاصة ، ولقد كان مقصوداً أن تلك المادة لها فعل السحر ، إذ ساد الاعتقاد بأنها تنمى العقول وتطور التفكير والسلوك ، وهو الأمر الذى أثبت البحث العلمى إرتباطه بمسائل كثيرة أخرى غير مجرد تعليم مادة دراسية وتعلمها .

ولقد أطلق على هذه النوعية من المناهج الدراسية مناهج المادة ، أى أنها تقوم على المادة الدراسية ، وتعتبرها جوهر ومحور أى نشاط تعليمى يبذله المعلم والمتعلم ، ولذلك أصبح كل معلم يسعى إلى توفير مواقف نشاط لتلاميذه ليس بمدرك لطبيعة المنهج ، بل إن الوظيفة الأساسية للمشرف التربوى ومدير المدرسة هى وضع الضوابط والمحددات التى تجعل المعلم أكثر شبهاً بآلة تردد معلومات معينة فى أوقات محددة وفق جدول زمنى ، وهنا تكون وظيفة السلطات المشرفة هى التأكد من أن هذا الأمر يسير على أفضل نحو ممكن ، ومن ثم أصبح كل نشاط يبذله المتعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها هو على هامش المنهج وليس فى جوهره ، وفى هذا إكتفاء بالمادة العلمية التى تحتويها الكتب المدرسية . ولقد صاحب هذا الاتجاه طريقة خاصة للتدريس هى الإلقاء ، كما صاحبه امتحانات من نوع معين تقوم فى جوهرها على قياس قدر ما

حصله المتعلم من تلك المعارف التى لقن إياها . وفى هذا الإطار صار التلميذ خاضعاً كل الخضوع لكل ما يفرضه الكبار وما يرون أنه يناسبه ، ومن هنا لم يكن للنشاط المدرسى موضعاً فى ظل هذا الاتجاه ، هذا وحينما تعرض هذا النوع من الفكر التربوى إلى النقد وخاصة أنه يعلى من شأن المادة العلمية ويقلل من شأن المتعلم وحاجاته وإهتماماته ، لوحظ أن محاولات تطوير المناهج من هذا النوع استهدفت فى جوهرها جعل المتعلم أكثر مشاركة وإيجابية عن ذى قبل ، ومع ذلك ظلت المادة الدراسية محوراً للمناهج الدراسية وغاية الموقف التعليمى .

وحينما ظهرت الفلسفات التقدمية والتى سبقت الإشارة إليها تفصيلا فى الفصل الثالث أصبح المتعلم هو محور الاهتمام وأصبحت المادة الدراسية مجرد وسيلة إلى جانب غيرها من الوسائل والتى تتكامل معها فى سبيل تحقيق أهداف خضعت فى اختيارها وتحديدها لدراسات دقيقة حول خصائص المتعلم ومهاراته العقلية وعلاقة المتعلم الجديد بالخبرات السابقة له وغير ذلك من النواحى المتعلقة بالمتعلم ، وذلك بقصد فهم أفضل لطبيعة المتعلم ، وبالتالى يسهل التعليم والتعلم ، وفى هذا الإطار أصبح النشاط المدرسى ، أى ذلك النشاط الذى يقوم به ، المتعلم أو الذى يوجه ويثار للقيام به ، أصبح هو الشغل الشاغل لمخططى المناهج الدراسية والعاملين على تطويرها ، وجوهر هذا الجهد هو البحث عن أفضل الخبرات التعليمية التى يجب توفيرها للمتعلم بحيث يكون فعالا ونشطاً فى أثناء المواقف التعليمية . ويقصد بالفعالية والنشاط هنا هو كل مظاهر العمل الإيجابى الذى يقوم به سواء كان عقلياً أو حركياً ، وبذلك أصبحت المادة العلمية لا تزيد عن كونها وسيلة ضمن وسائل أخرى مثل الفيلم والجريدة اليومية والقصة والنص والزيارة وغيرها ، بحيث تتكاتف كلها لتجعل الموقف التعليمى نابضاً بالحياة ، وبحيث يكون الدور الأساسى فيه من مسئولية المتعلم ومن حقه ، ولذلك ظهرت تنظيمات منهجية عديدة مستهدفة جعل المتعلم محوراً لها بدلا من المادة العلمية ، ولقد لوحظ أن البعض قد تصور خطأ أن هذه النوعية من المناهج قد أغفلت المادة الدراسية نهائياً ، ولكن الواقع هو أنها غيرت من مواضع الاهتمام ، فبدلا من جعل المادة غاية فى حد ذاتها أصبح المتعلم هو الغاية ، والمادة هى الوسيلة ، على أن ما يهمنا فى هذا المجال هو أن هذه النوعية من المناهج ترمى إلى

زيادة مستوى دافعية المتعلم للمشاركة فى المواقف التعليمية بفعالية ونشاط كما سبق القول ولعله من المفيد أن نعرض فى هذا المجال للوظائف الأساسية للنشاط المدرسى ، أى ما يمكن تحقيقه من الأهداف من خلاله ، وهذا الوظائف هى :

١ - *تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم* : فالمتعلم حينما يشترك فى مواقف تعليمية تتطلب منه نشاطاً من نوع ما نجد أنه يستغل كافة طاقاته ومهاراته المعرفية ، فقد يحتاج الموقف إلى مقارنات أو إلى إيجاد علاقات ربط أو تكامل أو تفسير أو استنتاج وغير ذلك مما لا يحتاج إليه فى موقف تعليمى من نوع آخر ، فالنشاط يثير الاهتمام ويدفع إلى التساؤل مما يعد بداية للنشاط العقلى ، ومما يعد بحق أسلوباً جيداً لتعليم الفرد كيفية التفكير .

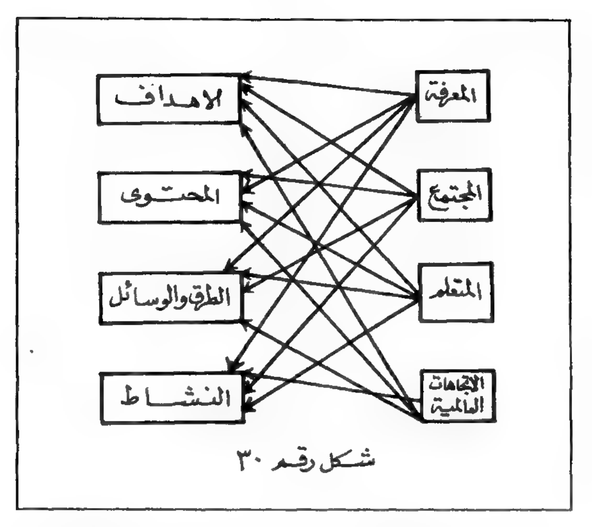
٢ - *تنمية ميول واتجاهات وقيم* : إن هذه الجوانب لا تحظى فى التعليم التقليدى بجانب كبير من الاهتمام ، على الرغم من أنها تعد موجهات لسلوك الفرد ، ومن ثم فإن الاهتمام بها وتوجيهها على نحو سليم إنما يعد من قبيل بناء الإنسان من الداخل ، والنشاط المدرسى يعد فرص حقيقية لتنمية هذه الجوانب وتعديل الخاطىء منها بل ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضيف إلى الرصيد المتكون لدى المتعلم من تلك الجوانب الهامة .

٣ - *الربط بين النظرية والتطبيق* : فالكثير مما يدرسه المتعلم داخل جدران الفصل الدراسى يظل دون دلالة أو معنى حتى يثبت له صحته أو خطئه ، والسبيل إلى ذلك أن يشاهد المتعلم ما يدل على ما قدم له من معارف ، فحينما يقال شيئاً عن الحركة وانتقالها أو عن قوانين نيوتين ، فإن هذه الأمور لا تخرج عن باب اللفظية إلا حينما يشارك المتعلم فى مواقف لإجراء تجارب أو لتصميم نماذج فى إحدى جمعيات النشاط أو حينما يجرى تجربة فى الهواء الطلق أو غير ذلك من النشاطات التى تقيم الصلة المباشرة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية ، ولعلنا نلاحظ أن هناك الكثيرين من خريجى المدارس الثانوية يعرفون الكثير من حقائق الكهرباء مثلا ، ولكنهم يعجزون تماماً عن تفسير ظاهرة أو مشكلة متعلقة بهذا المجال ، بالإضافة إلى أنهم يعجزون أيضاً عن إصلاح أى خلل أو عطب بسيط قد يطرأ على جهاز أو حتى عند انقطاع التيار الكهربائى عن المنزل .

٤ - ***تنمية مهارات الاتصال :*** فالمتعلم فى الموقف التعليمى التقليدى لا تتاح له الفرص لإنما تلك المهارات ، ذلك أنه فى موقف سلبى فى معظم الأحوال ولذلك فإن النشاط المدرسى بمختلف أشكاله يساعد المتعلم على ممارسة مهارات الاتصال والتدريب عليها ، حيث سيكون فى حاجة إلى الكتابة والقراءة والتحدث والاستماع ، وهى كلها مهارات لا يمكن للمرء الاستغناء عنها طالما أنه يعيش مع جماعة ويشترك معها فى تفاعلات يومية متنوعة ، هذا بالإضافة إلى أن النشاط المدرسى يحتوى على مواقف حقيقية بين المتعلمين يتم لهم من خلالها تعرف كيفية التعبير عن الرأى وضرورة احترام الرأى الآخر ، وكيفية حل المشكلات الشخصية والمتعلقة بالعمل ذاته بأسلوب بعيد عن العفوية أو الانفعال .

٥ - ***تعلم التخطيط والعمل فى فريق :*** يحتاج العمل فى أى شكل من أشكال النشاط المدرسى إلى التخطيط والعمل المتعاون . فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون ، وهناك زيارات ومقابلات ودراسات ومقالات يقوم المشاركون بالتخطيط لها والعمل على تحقيق أهدافها التى شاركوا فى تحديدها وصياغتها ، على أن تعلم تلك المهارات لا يتم فقط من خلال توجيه التلاميذ إلى خطوات أو إجراءات معينة يجب القيام بها ، ولكن إلى جانب ذلك يجب أن يعيش المشاركون فى النشاط مواقف يلمسون فيها عائد التخطيط السليم والعمل الجماعى ، على أنه ليس بالضرورة مطلقاً أن يكون العائد مادياً ، فقد يشعرون بالسعادة والرضا حينما يرون وحينما يدركون أن أهدافهم قد تحققت .

والمؤكد فى هذا المجال هو أن ما يبذله المتعلم من نشاط مدرسى سواء داخل المدرسة أو خارجها لا يخلو من قيمة تربوية ، ومع ذلك فقد يرى البعض أن أشكال النشاط المدرسى تعمل بمعزل عن المناهج الدراسية ، ولكن الواقع هو أن هناك ترابط عضوى بين الطرفين فالمنهج جوهره النشاط ، ولا نشاط مدرسى إلا وله علاقة مباشرة بالمنهج وخاصة فى إطار التعريف السابق بيانه فى الفصل الثانى والشكل التالى يوضح تلك العلاقة .



شكل رقم ٣٠

ويتبين من هذا الشكل أن النشاط المدرسى شأنه شأن عناصر المنهج الأخرى السابقة على أساس خلفية متينة من أسس المنهج الذى سبق أن عولجت بالتفصيل فى الفصول السابقة ، هذا بالإضافة إلى أن تحديد مظاهر النشاط المختلفة تعتمد على ما حدد للمنهج من أهداف ، أى أن المحتوى إذا كان يتم اختياره فى ضوء الأهداف وكذلك الطرق والوسائل ، فإن النشاط أيضاً لا يشذ عن تلك القاعدة .

وقد يكون للنشاط المدرسى من خلال جمعيات مدرسية أو مشروعات أو مقابلات وندوات وزيارات لمتاحف ومعارض ومؤسسات ومزارع ومصانع ، وقد يكون فى شكل كتابة بحوث صغيرة أو جمع بيانات أو تعليق على برنامج إذاعى أو تليفزيونى ، وقد يكون فى شكل استخدام ألعاب أكاديمية ، بل إن بعض البلدان المتقدمة تستخدم فى هذا المجال أيضاً الحاسبات الألكترونية حيث يقوم التلاميذ بالتعامل معها للحصول على بيانات ومعلومات أو لحل مشكلات معينة .

ويلاحظ أن هذه الأشكال كلها وغيرها كثير هي في جوهر المنهج الدراسى ، أى *أن مضمونها مادة دراسية متكاملة مع طريقة للتدريس ووسائل تعليمية بلوغاً لهدف أو أهداف معينة تدور كلها في فلك واحد هو تربية الفرد تربية من نوع جيد .*

والسؤال الذى كثيراً ما يثار فى هذا المجال هو : « *ما هو محددات النشاط المدرسى ؟* » أى ما الظروف أو العوامل التى تحدد اختياركم ونوع معين منه ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تقتضى بعض التفصيل فى هذا الأمر حتى يتعرف المعلم على تلك العوامل وموقعه الحقيقى منها :

محددات النشاط المدرسى :

١ - *فلسفة المنهج* : لما كان كل منهج مدرسى تسانده فلسفة معينة ، فإن هذا يعنى أن نوع تلك الفلسفة يحدد كم النشاط ونوعه ، فإذا كانت تلك الفلسفة تعطى كل الثقل أو معظمه للمادة العلمية ، فهذا يؤدى فى الغالب إلى غياب النشاط المدرسى من خريطة العمل التربوى ، أما إذا كانت تعطى كل الثقل أو معظمه للمتعلم ، فهذا يؤدى إلى ظهور أنشطة متنوعة على تلك الخريطة . أما إذا كانت المناهج الدراسية تستند إلى خليط من هذا وذاك وغيره سنلحظ تضارباً واضحاً سواء فى تخطيط المناهج أو تنفيذها .

ويرتبط بمسألة فلسفة المنهج وعلاقتها بكم النشاط ونوعه مسألة أخرى هى نموذج المنهج ، فالنموذج الذى يبتى للمنهج هو ترجمة للفلسفة التى يقوم عليها ، ولذلك فإن الفلسفة إذا احتوت على فكر يساند فكرة النشاط سيتضح ذلك بصورة فى النموذج مما يجعل الأمر ميسوراً بالنسبة لمخططى المناهج ومنفذيها .

٢ - *نمط الإشراف السائد* : يعمل المعلم عادة من خلال سلطات إشرافية ، فهناك المشرف الفنى وهناك المدير وهناك المدرس الأول ، وكل هؤلاء يؤثرون فى اتجاه عمل المعلم ونوعيته ، فإذا كانت فلسفة المنهج تحبذ النشاط وتترجم هذا فى نموذجه ومقرراته وكتبه المدرسية ، فإن المعلم سيعجز بلاشك عن تنفيذ ما يراه مناسباً من الأنشطة إذا ما وجد اتجاهاً مضاداً من أى من تلك السلطات أو منها مجتمعة ، والمعنى

الذى نقصد بيانه هنا هو أن المسألة عبارة عن نسيج واحد متصل ، ولا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره ودون تكامل بين كل المشاركين والمعنيين بتنفيذه .

٣ - *اتجاه المعلم* : وترتبط هذه النقطة بالنقطة السابقة ، فالمعلم من حيث كونه منفذاً للمنهج يستطيع أن يحقق أهدافه كلها ويستطيع أن يحقق بعض منها ويستطيع إهمالها كلية ، وكذلك يستطيع أن يخطط الأنشطة مع تلاميذه ، كما يستطيع أن يحرمهم تماماً من مثل تلك الفرص ، والعامل الذى يحكم هذا الأمر هو اتجاه المعلم نحو النشاط المدرسى ، فإذا كان لديه اتجاهاً سلبياً نحو هذا الأمر فلن يجدى معه أى شىء حتى إذا كانت السلطات التربوية الأخرى تؤيد ذلك وتسعى إلى تنفيذه ، ولذلك يمكن القول أننا إذا كنا نسعى فى تربية الأبناء إلى بنائهم من الداخل ، فإننا فى حاجة أيضاً إلى بناء المعلم من الداخل بحيث يكون من ضمن ذلك البناء الداخلى تكوين اتجاه إيجابى نحو النشاط المدرسى وتخطيطه وتنفيذه .

٤ - *عملية التقويم* : يحدد هذا الجانب مدى قابلية المعلم لإستخدام النشاط المدرسى أو عدم استخدامه ، فإذا كانت عملية التقويم تقوم أساساً على قياس ما حصله المتعلم من معلومات ، فسيؤدى ذلك إلى تكريس معظم الجهد لتغطية محتويات المقرر دون رعاية لمسألة النشاط ، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معنية وغير ذلك من جوانب التعلم الأخرى فسيؤدى ذلك فى الأغلب إلى مزيد من الاهتمام بمسألة النشاط وخاصة إذا كان التلاميذ يستطيعون تحقيق أهداف من خلاله تهتم بها عملية التقويم .

٥ - *الإمكانات المتاحة* : يحتاج النشاط بكافة مظاهره إلى إمكانات مادية ، فالمعلم والتلاميذ يحتاجون إلى مواد خام وإلى أجهزة تصوير وتكبير وتصغير وأجهزة عرض أفلام ومواد لصناعة نماذج وغير ذلك من الإمكانات التى تحتاجها عملية النشاط المدرسى .

وبذلك يمكن القول أنه فى حالة توافر الفلسفة والنموذج ، وفى حالة توافر الاتجاهات الإيجابية لدى السلطات الإشرافية والعلمية مع عدم توافر الإمكانات اللازمة فإن هذا الأمر سيعوق النشاط المدرسى فى جانبيه التخطيطى والتنفيذى .

اختيار النشاط المدرسى :

يتم اختيار أشكال النشاط المدرسى فى مراحل تصميم المناهج وتخطيطها إذ أن هذا الأمر يسير فى خط متوازٍ مع غيره من عناصر المنهج الدراسى ، وهذا يعنى أن عملية الاختيار هذه يمارسها المعنيون بهاتين العمليتين عندما يكونوا بصدد اختيار المحتوى وتنظيمه وتحديد المناسب من الطرق والوسائل ، ولعل هذا يشير إلى أنهم يتناولون جانب النشاط فى إطار تناولهم « لتركيبة الخبرة المربية » إذ أنهم فى هذا الشأن معنيون بإخراج « تراكيب خبرية » مناسبة يكون من ضمنها نشاط يمارسه المعلم والمتعلم معا . على أن مثل هذه التراكيب كما سبق القول ليس قوالب جامدة أو أنماط ثابتة يجب على المعلم التقيد بها ، ولكنها مجرد أطر ونماذج يستطيع المعلم أن يأخذ بها أو أن يعد لها بما يتفق مع ظروف تلاميذه ومدرسته والبيئة التى يعمل بها وإما يسعى إلى تصميم خبرات خاصة معتمدة على فكره والمتاح لديه من الظروف والإمكانات ، وبذلك يمكن القول أن ما يتم تحديده من أنشطة على المستوى التخطيطى لا يمثل قيداً على المعلم ، ولكنه يستطيع الإفادة منه نقلا أو تطويراً أو ابتكاراً . ويتأثر المخططون عادة فى اختيارهم لأشكال النشاط المدرسى بكافة مظاهر التجديد التربوى ، كما يتأثر المعلم بها أيضاً . تلك المظاهر التى تسفر عن التطورات العلمية والبحوث والدراسات التى تجرى فى هذا الميدان ، ولذلك يلاحظ أن المشتغلين بهذا الأمر فى البلدان المتقدمة تتوافر لهم عادة المراجع والدوريات المتخصصة التى تعد نوافذ يطل منها العاملون على كل جديد فى المجال ، ومن ثم يبدأ التفكير فى سبل الإفادة منه وتطبيقه فى تجارب وممارسات مدرسية .

ويعتمد اختيار أشكال النشاط سواء على المستوى التخطيطى أو التنفيذى على عدة شروط أو معايير منها :

١ - الارتباط بينه وبين عناصر المنهج الأخرى :

- الأهداف .
- المحتوى .
- تنظيم المحتوى .
- الطرق المستخدمة .
- الوسائل التعليمية المتاحة .
- أساليب التقويم .

٢ - الارتباط بينه وبين المتعلم :

- حاجاته .
- إهتماماته .
- إثارته للتفكير .
- التنوع .

٣ - إتاحة الفرص للجميع للمشاركة بإيجابية .

٤ - إثارة مشكلات تكون موضع دراسة وتحليل .

٥ - الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة غير الكتب المدرسية .

٦ - إعتمادها على الجهود الفردية فى جانب وعلى الجهود الجماعية فى جوانب أخرى .

٧ - يعتمد تنفيذه على التخطيط المشترك بين المعلم والتلاميذ .

٨ - مراعاة الظروف الخاصة بكل بيئة .

٩ - تمكن المعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع تلاميذه .

ويتبين من تلك الشروط أن بعضها متعلق ببنية المنهج ذاته وبعضها الآخر متعلق بطبيعة المتعلم ، كما أن بعضها متعلق بالظروف المتاحة وكذا بكفايات المعلم خاصة بهذا الشأن ، والخلاصة فى هذا الشأن هى أن النشاط المدرسى مهما كان شكله أو نوعه هو موقف تعليمى يثار فيه تفكير المتعلم وإهتماماته ، ويشعر من خلال المرور به بمشكلات يكون عليه بذل جهد لحلها ، وقد يكون هذا الجهد زيارة أو قراءة كتاب أو مقابلة مع متخصص ما أو الرجوع إلى دورية أو متابعة فيلم تعليمى أو غير ذلك من مصادر التعلم الأخرى ذات الصلة بالمنهج الدراسى .

ويلاحظ أن مدى التنوع فى محتوى المنهج الدراسى يصاحبه عادة فرصاً عديدة لنشاط متنوع ، الأمر الذى يفسح المجال للمعلم والمتعلمين لأعمال الفكر والتوصل إلى أفكار متجددة لتخطيطه أنشطة تخدم العديد من المواقف التعليمية ، هذا بالإضافة إلى أن مدى التنوع فى محتوى المنهج الدراسى لا يتاح عادةً لمخططى المنهج الدراسى إلا إذا كان لديهم الإيمان الحقيقى بقيمة النشاط المدرسى وفعاليته ، أى أنهم لابد أن يكونوا مدركين مسبقاً لطبيعة المادة الدراسية ومدى إرتباطها بأشكال مختلفة من النشاط ، ويرتبط بهذا أيضاً التنبيه ، أى تنبيه المعلم إلى تلك العلاقات بين المحتوى وأشكال النشاط ، وعادة ما يقدم نموذجاً أو أكثر للمعلم للاسترشاد به فى هذا الشأن ، ويعد هذا الأمر من النواحى الهامة التى يشتمل عليها كتاب المعلم أو مرشد المعلم وهو ما سنعرض له تفصيلا فى أحد فصول هذا الكتاب .

ولعلنا فى حاجة فى هذا المجال إلى نموذج تطبيقى يظهر من خلاله طبيعة ما يجرى من عمليات وإجراءات فى النشاط المدرسى ، ولذلك سنعرض فيما يلى نموذجاً مختصراً لتلك العمليات والإجراءات فى نشاط « *عمل ميدانى* » .

نموذج لتخطيط رحلة عمل ميدانى :

قد يظهر التلاميذ إهتماماً بعمل من هذا النوع ، وإذا لم يتوافر ذلك فيعمل المعلم على إثارة الاهتمامات من خلال أسئلة متنوعة تجعل التلاميذ فى حالة تفكير بحيث يشعرون بحاجة حقيقية للإجابة عن تلك التساؤلات وهنا يقترح عليهم مجال النشاط ، وقد يستخدم المعلم فى هذا الشأن خريطة أو مجموعة من الصور الثابتة أو

بعض الأخبار عن المكان المزمع زيارته وطبيعته ومصادر ثروته وعادات وتقاليد من يعيشون فيه ، ويستتبع ذلك بالبدء فى المرحلة التالية وهى مرحلة ***الدراسة القبلية*** . وفيها يوجه التلاميذ إلى جمع المعلومات الممكنة حول ذلك المكان ، وقد يكون ذلك فى شكل صور أو خرائط أو جداول أو رسوم بيانية أو غير ذلك ، ويراعى فى هذا الشأن أن يوجه المعلم مزيداً من الأسئلة كلما استطاع التلاميذ التوصل إلى شىء حول ذلك المكان ، مما يساعد على رفع مستوى دافعيتهم باستمرار ، وعند التوصل إلى مستوى مناسب من المادة العلمية يبدأ المعلم فى توجيه التلاميذ إلى مرحلة هامة وهى مرحلة تحديد الأهداف ، والتى يتم فيها إجابة التلاميذ عن سؤال من النوع التالى : ماذا تتوقعون من هذه الزيارة ؟ أو ماذا نريد أن نعرف خلال زيارتنا ؟ ، والمقصود بذلك بطبيعة الحال أن يحدد التلاميذ بأنفسهم أهدافهم من الزيارة ، ويلاحظ هنا أنه من الخطورة بمكان أن نحدد الأهداف للتلاميذ ، لأن التلميذ يرغب عادة فى العمل لتحقيق أهدافه هو ، أى تلك التى حددها أو شارك فى تحديدها أكثر من الأهداف التى يفرضها عليه الكبار المشرفين على تربيته ، ويلاحظ أيضاً أن تكون الأهداف التى يتم التوصل إليها وثيقة الصلة بأهداف المنهج الدراسى وليست بمعزل عنه ، وذلك لأن النشاط فى مجمله يدور فى فلك المنهج الدراسى ويمثل جهداً فى سبيل تحقيق أهدافه ، وهو بذلك يمكن إعتباره عدداً من الدروس اليومية التى يمر بها التلاميذ خلال أسبوع أو أسبوعين داخل جدران الفصول المدرسية .

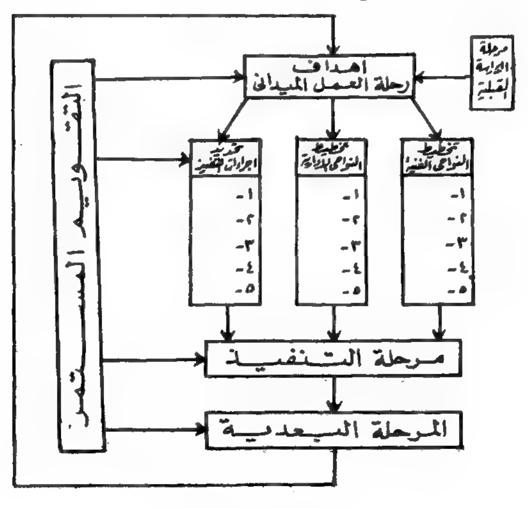
وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم فى توجيهه لتلاميذه فى مرحلة الدراسة القبلية وفى مرحلة تحديد الأهداف يجب أن يكون هو ذاته على دراية كاملة بذلك المكان سواء من حيث القراءة عنه أو زيارته مرة أو أكثر .

وفى ضوء ذلك يبدأ الفريق فى التخطيط للزيارة ، وينقسم التخطيط عادة إلى قسمين ، قسم متعلق بالنواحى الفنية ، وقسم آخر متعلق بالنواحى الإدارية ، وكلاهما على درجة كبيرة من الأهمية ، بل إن الدقة فى دراسة النواحى الفنية وتخطيطها لا يعد ضماناً لنجاح العمل المزمع القيام به ، فقد يؤدى خطأ ما فى النواحى الإدارية إلى فشل الزيارة كلها وعدم تحقيق أهدافها ، ويحتاج الفريق فى النواحى الفنية إلى تنظيم

المادة السابق جمعها فى مرحلة الدراسة القبلية وتعرف النواحى المطلوب إستيفائها فى أثناء الزيارة ، ويرتبط بذلك إعداد الإستمارات والجدوال لجمع البيانات المطلوبة ، وربما تحتاج الزيارة أيضاً إلى خرائط من نوع أو أكثر ، وبذلك يبدأ فريق بإعدادها بإستخدام خرائط الأطالس أو غيرها من الخرائط ذات مقاييس الرسم المناسبة واللازمة لهذا النوع من الدراسات ، وقد تكون المجموعة فى حاجة إلى آلات تصوير وأجهزة تسجيل صوتية وبوصلة أو أكثر أو غير ذلك من المعدات التى تفرضها طبيعة المكان ، أما بالنسبة للنواحى الإدارية فبعضها متعلق بالحصول على التصاريح للزيارة وبعضها متعلق بتعريف أولياء الأمور بأهدافها والفترة التى يتطلبها النشاط ، وبعضها متعلق بتأمين وسائل المواصلات والإقامة والتغذية ، وتوفير هيئة كاملة للإشراف على الفريق فى أثناء الزيارة وما يرتبط به من عمل ميدانى .

وبذلك يمكن البدء فى المرحلة التالية وهى مرحلة تحديد إجراءات التنفيذ ، وفى هذه المرحلة يتم تقسيم المجموعات وتوزيع الأدوار مع بيان العلاقة بين كل دور من الأدوار من ناحية والأهداف التى سبق تحديدها بداية للنشاط كله ، حتى يدرك كل فرد أن عليه مسئولية محددة فى سبيل نجاح العمل وتحقيق أهدافه ، وتكون هذه الأدوار عادة موزعة على كافة مراحل العمل الميدانى ، بمعنى أن كل مجموعة تحمل مسئولية دور معين فى كل مرحلة من مراحل العمل ، وعندئذ يستطيع المعلم بمعاونة هيئة الإشراف البدء فى مرحلة التنفيذ وفيها يكون دورهم منحصراً فى التوجيه والإرشاد ومتابعة أعمال كل فريق وعقد لقاءات يومية لمناقشة كل ما تم التوصل إليها ، وبيان نواحى القصور لاستكمالها فى اليوم التالى ، ومن أدوارهم أيضاً فى هذا الشأن توجيه مزيد من الأسئلة لرفع مستوى الدافعية لدى مجموعات العمل ضماناً لعدم الفتور أو الانصراف عن المشاركة الفعالة وبعد انتهاء الفترة المحددة لرحلة العمل الميدانى تبدأ مرحلة جديدة يطلق عليها *المرحلة البعدية* ، أى مرحلة ما بعد الانتهاء من تنفيذ العمل الميدانى ، وفيهايقوم كل فريق مراجعة حصيلة عمله وكتابة التقارير وعرضها ومناقشتها لتبين نواحى القوة والضعف فيها ولتبين نواحى تكاملها أو تعارضها مع تقارير المجموعات الأخرى ، وذلك للتوصل إلى تقرير كلى يمثل حصيلة لهذا الجهد الجماعى المشترك .

وفى هذا الإطار كله تجرى عملية التقويم لرحلة العمل الميدانى ، وقد يتصور البعض أن تقويم مثل هذا النوع من الجهد يتطلب رأياً من المعلم أو المشرفين عليه ، وقد يكون هذا الرأى وصفياً بشكل أو بآخر ، وهو فى الواقع لا يعطى الصورة الحقيقية لمدى نجاح الفريق أو فشله فيما قام به من جهد ، والمعنى الذى نقصده فى هذا المجال ذو شقين ، الشق الأول متعلق بهيئة الإشراف ، والشق الثانى متعلق بالتلاميذ المشاركين فى العمل ، فكلاهما معنى بعملية تقويم العمل فى أثناء تنفيذه وبعده ، حيث يكون على كل من الجانبين إصدار حكم دقيق على ذلك الجهد فى ظل ما حدد له من أهداف منذ البداية ، وقد تؤدى تلك المرحلة إلى تعديل فى أهداف العمل الميدانى أو إجراءاته القبلية أو التنفيذية أو غير ذلك من الجوانب مما يستفاد منه عند التخطيط لعمل من هذا النوع فى وقت لاحق ويبن الشكل التالى العلاقة بين مختلف جوانب التخطيط لرحلة عمل ميدانى .

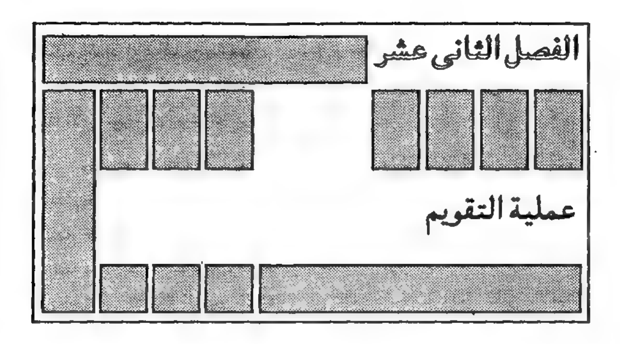


شكل رقم ٣١

ويتضح من هذا الشكل أن تلك المراحل المختلفة تعتمد فى جوهرها على جهد المتعلم وفعاليته ونشاطه ، ولاشك أن ذلك الجهد بالإضافة إلى أنه يزيد من حصيلة المتعلم من المعارف المختلفة يكسبه أيضاً الكثير من المهارات والاتجاهات والقيم التى يصعب إكسابه إياها من خلال الجهد المبذول داخل جدران الفصل الدراسى والمعتمد على الطريقة التقليدية فى التدريس .

ولقد قصدنا من هذا النموذج التخطيطى أن نبين نوعاً من النشاط المدرسى المفيد ، وإن لم تكن كل مظاهر النشاط من هذا النوع والذى يطلق عليه عادة النشاط اللاصفى تمييزاً له عن ذلك النوع الذى يقوم به التلاميذ فى الفصل الدراسى والذى يطلق عليه النشاط الصفى ، وسواء كان النشاط الذى يبذله المتعلم داخل الفصل أو خارجه فإن الشيء المؤكد أنه لا يخلو من فائدة ولا يخلو من خطوة فى سبيل تحقيق أهداف المنهج الدراسى .

* * *



الفصل الثاني عشر

عملية التقويم

تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية التى يحتويها أى منهج دراسى وهى تجرى على نحو متوازٍ مع بعض العمليات التخطيطية وبعض العمليات التنفيذية ، هذا إلى جانب أنها تجرى أيضاً على نحو متعاقب مع بعض العمليات فى كلا الجانبين التخطيطى والتنفيذى ، وإذا ما نظرنا إلى أى عنصر من عناصر المنهج السابقة سنلاحظ أنها تخضع دائماً لعمليات تقويمية سواء على المستوى التخطيطى أو على المستوى التنفيذى ، ولنأخذ الأهداف كمثال لتوضيح هذه الفكرة .

حينما يتم التوصل إلى أهداف خاصة بمنهج دراسى معين ، فإن هذا الأمر يظل فى إطار أو فى دائرة التصورات العقلية إلى حين إثبات مدى سلامته أو خطئه من خلال الممارسات والتطبيقات الميدانية ، وعندئذ يتم التوصل إلى مدى سلامة كل هدف من الأهداف السابق تحديدها من حيث النوع والمستوى والمضمون ، ومن خلال هذا يصبح القائمون على أمر بناء المنهج أو تطويره فى موقف أفضل لإصدار قرار علمى بشأن مدى صلاحية الأهداف التى تمت صياغتها فى ضوء بحوث ودراسات وتحليلات للوثائق العلمية ، ومن ثم فإن الأهداف ليست نهائية أو ختامية ولكنها مرحلية ، بمعنى أنها دائمة التغير والتطور ، ولا يتم هذا التغير أو التطور إلا من خلال عملية تقويم تقوم على أساس أدلة علمية ، ويعد هذا الأمر مثالا لتعاقب التقويم لبعض العمليات التخطيطية للمنهج ، ويلاحظ أيضاً أن عملية التقويم تسير على نحو متوازٍ مع

عملية إعداد الأهداف وصياغتها ، فحينما توضع فى صورتها الأولية تبدأ مرحلة التحليل والدراسة والمناقشة والتعديل والتغيير وإعادة الصياغة للتوضيح والتسبيط ، وهذا الأمر ليس سوى عمليات تقويمية متتالية .

وتخضع الأهداف أيضاً لعمليات تقويمية أخرى ولكن على المستوى التنفيذى ، فالمعلم حينما يرجع إليها ويتناولها بالدراسة والتحليل تمهيداً للبدء فى عمليات تنفيذ المنهج كثيراً ما يشعر بما قد تحتويه من نواحي قصور ، ومن ثم يستطيع أن يكون لنفسه وجهة نظر خاصة بشأنها ، ولاشك أن هذا الأمر يؤثر بشكل أو آخر فيما يقوم به من إجراءات تنفيذية للمنهج بالإشتراك مع تلاميذه وخاصة فيما يتعلق بالأهداف الخاصة بدروسه والطرق التى يستخدمها فى عملية التدريس ذاتها ، وهذا الأمر يعد مثال لتوازى عملية التقويم مع بعض العمليات التنفيذية للمنهج الدراسى ، أما ما قد يصدره المعلم من أحكام على أهداف المنهج الدراسى بعد الانتهاء من تنفيذه فيعد مثالا لتعاقب التقويم مع بعض العمليات التنفيذية وإذا كان هذا المثال يوضح علاقات التوازى والتعاقب بين عملية التقويم وعمليات المنهج ، فهو يوضح أيضاً أن عملية التقويم فى ذاتها ليست سوى عملية إصدار قرار علمى بشأن عناصر المنهج الدراسى ، وقد يكون هذا القرار متعلق بعنصر واحد أو أكثر ، وقد يكون متعلق أيضاً بالمنهج الدراسى كله ، وهذا الأمر الأخير سنعرض له بشئ من التفصيل فى الباب التالى ، على أن ما يهمنا فى هذا المجال هو أن عملية التقويم تعنى بعملية إصدار قرارات علمية استناداً إلى أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية ، وإذا كان جوهر عملية التقويم هو إصدار القرارات ، فإن هذا الأمر يعنى أيضاً أمراً سابقاً على هذه المرحلة ، وهذا الأمر هو عملية التشخيص والتى يتم من خلالها رصد الإيجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير فى سبل العلاج ، وسبيل عملية التشخيص هنا هو جمع البيانات ، وقد يكون مصدر تلك البيانات هو المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الإشرافية أو أولياء الأمور ، وقد يكون أيضاً بعض مؤسسات العمل والإنتاج فى المجتمع ، وقد يرجع إلى هذه المصادر كلها وخاصة إذا كان الأمر متعلق بعمليات تطوير أو تقويم المناهج الدراسية ، ويبدو من ذلك أن عملية التقويم تشتمل على جانبين رئيسيين هما التشخيص ، والعلاج وهذا الأمر يشبه

إلى حد كبير عمل الطبيب أو المهندس أو الخبير الاقتصادى ، فالطبيب يشخص قبل أن يصف العلاج والمهندس يشخص قبل أن يقيم البناء والخبير الاقتصادى يشخص قبل أن يصل إلى قرار بشأن الإصلاح أو التطوير الاقتصادى ، ويتوقف النجاح فى كلٍ من تلك الحالات الثلاثة على مدى سلامة التشخيص ودقته ، وهو الأمر الذى يعتمد على كم الأدلة المتوافرة ونوعيتها ومدى الخبرة المتوافرة لتحليل تلك الأدلة والإفادة منها فى توصيف الظاهرة قبل مرحلة تحديد سبل العلاج ، وقد يتوافر عدد من الأدلة الكافية ومع ذلك يأتى التشخيص فى صورة قاصرة عن بيان الصورة الحقيقية للظاهرة ، ومن هنا يكون العلاج مبنياً على أساس خاطىء ، وقد يحدث هذا الأمر مع الطبيب أو المهندس أو المخطط الاقتصادى حديثى العهد بمهنهم ، وقد يحدث هذا الأمر أيضاً مع مخططى المناهج غير المتمكنين من مهارات العمل فى هذا المجال وكذا المعلمين حديثى العهد بمهنة التدريس . ولعلنا نلاحظ أن أى مشتغل بأى عمل أو مهنة يمارس عملية التقويم بل ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن أى فرد يمارس هذه العملية مرات عدة خلال حياته اليومية ، فهو قد يعيد النظر فى قول أو سلوك صدر عنه أو عن غيره من الأفراد ، وقد يبدأ فى تحليل لعلاقة ما فى موقف معين مسترشداً بأدلة أو معلومات من نوع أو آخر ، ويعقب ذلك عادة إصدار حكم معين قد يرتبط بتصرف أو قول أو سلوك مغاير ، وقوام هذه الفكرة هو أن الفرد يميل نحو تقويم الذات وتقويم أداء الآخرين ، وهو فى هذا الشأن يشخص ويصدر قرارات قد يكون لها دور فى تعديل الأداء وتغيير فى العلاقات والتفاعلات ، هذا كما أن أى فرد حينما يخطط لعمل ما أو يفكر فى إجراء اتصالات معينة مع آخرين ، يبدأ أولا فى التحليل والدراسة التمهيدية ثم يبدأ فى مرحلة التنفيذ ، وهو خلال هاتين المرحلتين يجرى عمليات مراجعة مرحلية ونهائية بقصد تبين مدى الاتفاق بين ما قام به من إجراءات وما حدده بداية من الأهداف ، وهو فى النهاية أيضاً يصل إلى قرار بشأن مدى نجاحه أو فشله فيما قام به من إجراءات ومدى نجاحه فى التفكير فى اتجاه معين وتحديد الأخطاء التى وقع فيها والتى كانت مسئولة عن عدم تحقيق أهدافه ، ولاشك أن الفرد الذى يعمل أو يفكر بدون أهداف مسبقة يكون عرضة للتخبط والارتجال وهو الأمر الذى يؤدى فى الغالب إلى الفشل ، وهذا يعنى أن الفرد بقدر حاجته إلى أهداف واضحة أمامه على الأقل

بقدر حاجته إلى معرفة نتائج سعيه نحو تحقيق تلك الأهداف ، إذ أن ذلك يساعده على تعرف مقومات النجاح والفشل ، فضلا عن الثقة بالنفس والشعور بالرضا الذى يحصل عليه .

والسؤال الذى يمكن إثارته الآن هو لماذا التقويم فى المناهج الدراسية :

إن المنهج الدراسى كما سبق القول ليس سوى عمل علمى له أهداف ويحتوى على عديد من العلاقات والإجراءات المشابكة ، وبالتالى فإن هذا العمل لا يصلح بل ولا يمكن أن يظل بمنأىً عن عملية التقويم ، فحينما تحدد له الأهداف ويتم اختيار المحتوى وتوصيف الطرق والوسائل والأنشطة ، لابد أن يستتبع ذلك بمحاولات مستمرة ومتكررة لتعرف مدى قابلية كل ما حدد على المستوى النظرى للتطبيق ، وهذا هو ما جعل التربويين يؤكدون على أهمية تجريب المناهج قبل تعميمها حتى يمكن تدارك الأخطار والعيوب فى الوقت المناسب ، وحتى لا يتم الكشف عنها فى مرحلة متأخرة ربما يصعب عندها العلاج دون جهود ونفقات قد يصعب على الميزانيات احتمالها .

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن عملية التقويم متعددة الأغراض ، فهى تستهدف تعرف نوع المردود التعليمى وكمه مقارناً بتوقعات المجتمع من العملية التعليمية فى صورتها الكلية ، فالمجتمع صاحب المصلحة الأولى من عملية التربية ، وبذلك فإن من حقه أن ينظر إلى تلك العملية على أساس المعايير التى يحددها ، ومن هنا تبدأ عملية المحاسبة والمراجعة ، والمقصود بتلك المعايير هو الشروط التى يتوقع توافرها فى نوعيات الخريجين والتى تجعلهم قادرين على الوفاء باحتياجات قطاع العمل فى كافة المجالات ، وتستهدف عملية التقويم أيضاً تعرف المردود التعليمى وكمه مقارناً بآمال الآباء وتوقعاتهم ، إذ أنهم يفكرون فى مستقبل أبنائهم أكثر مما يفكر الأبناء أنفسهم فى خططهم المستقبلية ، هذا بالإضافة إلى أن الآباء فى تفكيرهم فى هذا الشأن يكونوا مدركين فى الغالب لمعظم المتغيرات المحيطة بأبنائهم سواء فى الحاضر أو المستقبل ، ومن ثم فإنه من حق الآباء أن يقفوا أولا بأول على كم المردود التعليمى وكيفه ، بل ومن حقهم أن تكون لهم أحكامهم على هذا العمل ، وإلى جانب

المجتمع والآباء هناك أيضاً المعلم والتلميذ ، فالمعلم فى حاجة دائماً إلى تعرف حصيلة جهده كما أن التلميذ فى حاجة كذلك إلى أن يقف دائماً على مستويات تقدمه مقارناً بنفسه ومقارناً باقرانه ، حتى يسعى كل منهما إلى تعديل مساره تجاه الأهداف التى حددت لكل منهما ، وإلى جانب هذا أوذاك يمكن القول أن عملية التقويم ذات أهمية بالغة للجانب الإدارى فى العملية التربوية إذ أنها فى كافة المستويات تسعى إلى التشخيص والمشاركة فى اقتراح سبل العلاج ، ومن هذا كله يتضح أن عملية التقويم هى عملية علمية تعتمد كلها على الأهداف المحددة للعمل ، فالمجتع وأولياء الأمور والمعلم والمتعلم والمستويات الإدارية لكل منها أهدافه ، ومن ثم فإن الجميع يحتاج دائماً إلى تعرف طبيعة ما يجرى من الجهود واتجاهاتها ونواحى القوة والضعف فيها تمهيداً للعلاج قبل أن يستفحل المرض ، ولعل هذا الأمر يشبه إلى حد كبير ما قد يحدث لمريض يذهب إلى الطبيب بعد أن يكون المرض قد تمكن منه ، وما قد يستطيع أن يقدمه له الطبيب إذا ما ذهب إليه فى مرحلة مبكرة ، وفى مجال البحث فى عملية التقويم وأهدافها نلاحظ أن الكتب المتخصصة تستخدم مصطلحات عديدة مثل :

** Administrative Evaluation

** Educational Evaluation

** Illuminative Evaluation

** Accountability to the Parents

** Accountability to the Society

** Accountability to the System

** Formative Evaluation

** Summative Evaluation

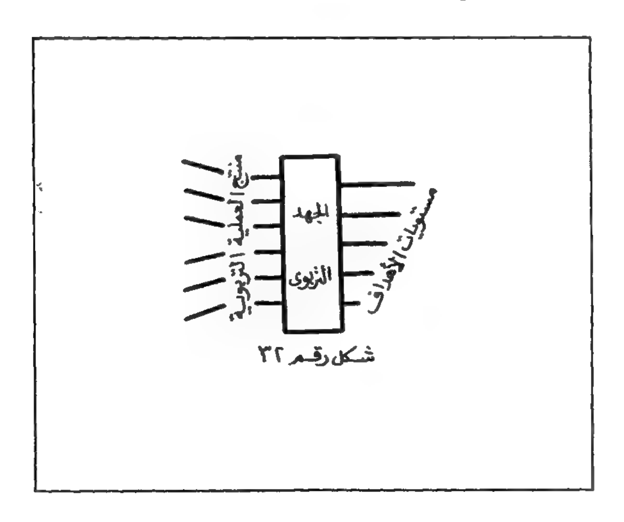
وهى كلها عبارة عن مصطلحات تشير إلى وظائف عملية التقويم وأهميتها بالنسبة لجميع أطراف العملية التعليمية ، كما تشير أيضاً فى جانب منها إلى مراحل عملية التقويم أو مواضعها من العملية التعليمية ، وهى تتفق كلها على أن تلك العملية على درجة كبيرة من الأهمية ، وأنها تجرى إعتماداً على الأهداف ، وأنها لا

تترك مجالا يمكن الحصول منه على بيانات ومعلومات دون بحث ودراسة متعمقة وصولا إلى الأدلة التى تساعد على إتخاذ القرار السليم بشأن المراجعة أو التطوير . والسؤال الذى يستتبع ذلك هو : ما الذى يجب أن يتم تقويمه ؟ إن الإجابة العامة والسريعة فى نفس الوقت عن هذا السؤال هى أن ما يجب أن يخضع لعملية التقويم هو نتائج الجهد التربوى المبذول مقارناً بالأهداف التى حددت له على جميع المستويات . وبنظرة متعمقة تحليلة فى هذه الإجابة يلاحظ ما يلى :

١ - أن هناك أهداف على مختلف المستويات بدءاً من مستوى المجتمع وانتهاء بمستوى المتعلم .

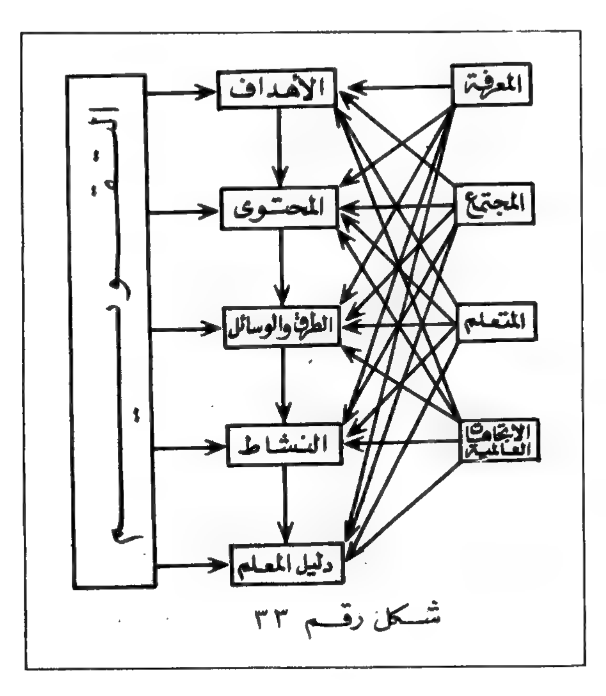
٢ - أن هناك ناتج لجهد يبذله الجميع بدءاً بالمخططين وانتهاء بالمتعلم .

٣ - أن ذلك الجهد يمثل حلقة للوصل بين الأهداف والناتج ، والشكل التالى يوضح هذه الصلة .



شكل رقم ٣٢

وهذا يعنى أن منتج العملية التربوية هو الذى يخضع للتقويم ، وبناء على ذلك الجهد التربوى والأهداف على كافة المستويات مجالا للتقويم أيضاً ، إذ أن ما قد يظهر من أخطاء أو نواحى قصور فى ذلك المنتج يجب أن يرد إلى أصوله فى الجانبين الآخرين ، فقد يكون الخطأ كامناً فى الأهداف أو قد يكون كامناً فى جانب أو أكثر من الجهود التربوية المبذولة ، وقد يكون الخطأ أيضاً فى أسلوب التقويم وأدواته التى تم استخدامها ولعل الشكل التالى يوضح العلاقة بين عملية التقويم وعناصر المنهج الأخرى .



شكل رقم ٣٢

ويتبين من هذا الشكل أن عناصر المنهج تخضع لعملية التقويم شأنها فى ذلك شأن عملية تقويم منتج التعلم ، فالأهداف تتم مراجعتها فى ضوء نتائج الممارسة الميدانية وقد تؤدى تلك المراجعة إلى تعديل فى الصياغة أو تعديل فى المستويات أو الحذف والإضافة ، ويستتبع ذلك عادة بالمراجعة الشاملة لعناصر المنهج الأخرى ، حيث أن كل تغيير أو تطوير فى الأهداف لابد أن تكون له انعكاساته على كافة العناصر الأخرى بداية بالمحتوى ومستواه وتنظيمه وانتهاء بدليل المعلم ، أما منتج التعلم فهو يوصف عادة فى أهداف سلوكية أو إجرائية ، ويقوم المعلم عادة بهذه العملية اعتماداً على دراسته لفلسفة المنهج ونموذجه وأهدافه ، وفى ضوء ذلك يتبع من الإجراءات ويتخذ من الأساليب ما يسر له ولتلاميذه تحقيق تلك الأهداف ، وقد تكون تلك الأهداف معنية بجوانب معرفية معينة أو جوانب وجدانية أو مهارية خاصة ، وفى جميع الحالات يصف كل هدف منها نوع وكم الأداء المتوقع ومستواه ، ومن ثم يجب أن تتوافر الأدوات اللازمة لتقويم كل جانب منها ، ومن ثم فلا يصح على الإطلاق أن يضع المعلم فى أهداف دورسه أهدافاً لن يخضعها للتقويم ، فقد يستطيع المعلم أن يقوم أهدافاً معينة فى نهايات دروسه ، إلا أنه لن يستطيع ذلك بالنسبة لأهداف أخرى ، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى أن هناك نوعية من الأهداف لا يمكن تحقيقها من خلال درس واحد أو حتى مجموعة من الدروس ، بل وهناك أيضاً نوعية أخرى من الأهداف لا يمكن تقويمها بصورة صادقة إلا بعد اجتياز المتعلم ربما لمرحلة تعليمية كاملة أو مرحلتين أو أكثر ، ومهما كان الأمر فإنه يمكن القول أن ما يخضع للتقويم على المستوى المدرسى هو المستويات المعرفية التى يشار إليها فى الأهداف عادة وكذا بعض الأهداف الوجدانية والخاصة بالميول والاهتمامات والتذوق والتقدير ، وبعض الأهداف الخاصة بالمهارات ، بشرط أن يحدد فى كل منها المستوى الذى يجب أن يصل إليه المتعلم ، بمعنى إلا تصاغ الأهداف بصورة مطلقة ، الأمر الذى يترتب عليه فشل المعلم فى قياس مستويات أداء المتعلمين على معيار معين ، أما بالنسبة للنواحى الوجدانية المركبة مثل الاتجاهات والقيم فهى تحتاج إلى مقاييس خاصة يصعب على المعلم عادة أن يقوم ببنائها واستخدامها وتحليل نتائج تطبيقها وتفسيرها ، ولذلك فإن عملية التقويم يجب أن تعنى بكافة النواحى التى يهتم بها المنهج ويسعى إلى تحقيقها ،

والمعلم فى هذا الشأن معنى بطرف منها ، بينما يعنى بالطرف الآخر متخصصون يملكون من الكفاءة والخبرة ما يجعلهم قادرين على تقويم الجوانب الأكثر تعقيداً وتركيباً ، بالإضافة إلى أن المعلم ليس مطالباً بتقويم تلك الجوانب فى أثناء تنفيذه لمنهج معين أو بعد انتهائه من تنفيذه ، ولعل ذلك يقودنا إلى طرح السؤال الآتى : من الذى يقوم بعملية التقويم ؟ إن الإجابة على هذا السؤال تتطلب بداية تحديد مستوى التقويم المطلوب ، والمستوى الذى يهمنا فى هذا المجال هو المستوى التنفيذى للمنهج ، أى تلك المرحلة التى يصل فيها المنهج إلى مرحلة التجريب أو إلى مرحلة التعميم ، وفى هذه المرحلة يصبح الدور الأساسى للمعلم ، فهو الذى يقود العمل ويوجهه فى اتجاه ما حدد من الأهداف ، ويلاحظ فى هذا الشأن أنه يحتاج دائماً إلى الدليل الذى يرتكز عليه إما للتقدم فى نفس الطريق الذى بدأ منه وإما لإجراء التعديلات ، وهو هنا فى حاجة إلى تعرف المستوى الذى استطاع أن يصل إليه كل تلميذ من تلاميذه ، ليقارن بينه وبين المستوى المحدد فى كل هدف من الأهداف ، والتلميذ أيضاً يمارس عملية التقويم فهو يقوّم مستوى تقدمه فى الأداء بالمستوى المعيارى الذى يشتمل عليه كل هدف ، كما يقارن بين مستواه فى مرحلة ما ومستواه فى مرحلة سابقة ، ويقارن أيضاً بين مستويات أقرانه فى مختلف المراحل ، ويلاحظ أيضاً أن أداء المعلم ذاته فى أثناء المواقف التعليمية سواء ما يتعلق منه بالناحية العلمية أو ما يتعلق منه بالنواحى الإدارية والتنظيمية يكون أيضاً مجالا للتقويم من جانب التلميذ ، وهناك أيضاً إلى جانب المعلم والمتعلم مختلف المستويات الإشرافية الأخرى مثل رئيس القسم (المدرس الأول) والمشرف الفنى ومدير المدرسة وغيرهم ، وهناك إلى جانب كل تلك المستويات أولياء الأمور الذين يتابعون بصفة مستمرة تقدم أبنائهم فى الدراسة ، ومهما كان عدد المستويات المشتركة فى عملية التقويم ونوعها فهى تستهدف فى مجموعها رصد مجموعة العلاقات والتفاعلات بين عناصر المنهج فى أثناء الممارسة وتشخيص ما قد يوجد بها من عيوب أو أخطاء ، ويلاحظ هنا نتائج العملية التقويمية التى يتم التوصل إليها من خلال كل تلك القنوات هى فى حقيقة الأمر عبارة عن أدلة وشواهد يمكن الاعتماد عليها فى عملية التشخيص والمقارنة بين نوع المنتج وكمه من ناحية والمستويات المعيارية السابق تحديدها من ناحية أخرى ، على أن ما يهمنا فى هذا

المجال بصورة محددة هو ما يقوم به المعلم والمتعلم من عمليات تقويمية ، فالمعلم يقوم أداء تلاميذه مستخدماً فى ذلك نوعيات مختلفة من الاختبارات وبطاقات الملاحظة التى تختلف أنواعها باختلاف ما يسعى المعلم إلى تقويمه ، كما يقوم التلميذ أدائه وأداء الآخرين ، كما قد تقوم مجموعة من التلاميذ بتقويم أداء المجموعة ككل وخاصة فى المشروعات التى تحتاج إلى تقسيم تلاميذ الفصل الواحد إلى مجموعات تكلف كل منها بعمل من الأعمال فى إطار أهداف تسعى إلى تحقيقها . والسؤال الذى يثار فى هذا الشأن هو متى تتم عملية التقويم ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تدعو إلى الإشارة إلى أن ما يجرى من عمليات تقويمية فى أثناء تنفيذ المنهج هو تقويم بنائى Formative Evafluation يستهدف تعرف مدى قابلية جزئيات المنهج للتطبيق ومدى فعاليتها وجدواها وإجراء التعديلات اللازمة سواء فى المضمون أو الطريقة أو فى الأهداف ذاتها أو فى غيرها من مكونات المواقف التعليمية ، ومن ثم يمكن القول أن هذه العملية تتسم بالاستمرارية ، أى أنه لا يمكن - بل ولا ينبغى - تأجيل عملية التقويم إلى النهاية حيث يتم الانتهاء من تدريس وحدة ما أو الانتهاء من تنفيذ المنهج كلية ، ولكن يجب أن تكون عملية التقويم مواكبة لعلمية تنفيذ المنهج وموازية لها ، كما يجب أن تشتمل على كافة النواحى التى يتم تحديدها مسبقاً فى الأهداف ، وهذا يعنى أنه ليس من المقبول أن تصاغ الأهداف ثم يقتصر فى عملية التقويم على جانب منها دون بقية الجوانب ، ثم أنه ليس من المقبول أيضاً أن توضع الأهداف ثم تأتى عملية التقويم لتحاول قياس شىء أو أشياء أخرى لم توضع فى الاعتبار فى مرحلة تحديد الأهداف وصياغتها . ولا يقتصر دور المعلم والمتعلم فى عملية التقويم على هذا الأمر ، بل إن لهما دور آخر لا يقل عن سابقه من حيث الأهمية ، ويتمثل هذا الدور فى عملية التقويم النهائية (Summative Evaluation) وهى تلك العملية التى تستهدف تعرف مدى النجاح فى تحقيق الأهداف العامة التى حددت للمنهج ، وهنا تصبح آراء كل من المعلم والمتعلم على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لمتخذى القرار بشأن عملية تطوير المنهج ، وبذلك يمكن القول أن العملية التقويمية النهائية للمنهج هى سابقة على عملية تطوير المنهج ، وهو الأمر الذى ستعرض له بمزيد من التفصيل فى الباب التالى .

ويذهب البعض إلى القول بأنه لا يكفى أن يتم التقويم فى أثناء تنفيذ المنهج وفى نهاية هذه المرحلة ، وإنما هناك مرحلتين لابد أن يخضع العمل التربوى فيهما للتقويم ، والمرحلة الأولى هى قبل البدء فى تنفيذ المنهج ويقصد بها أن يتعرف المعلم منذ البداية على مستويات التلاميذ ونوعيات خبراتهم السابقة التى يفترض أن المنهج وما يحتويه من خبرات جديدة ستأتى لتكلمها وتزيدها عمقاً وثراء ، أما المرحلة الثانية فهى مرحلة المتابعة ، أى تلك المرحلة التى تعقب عملية التقويم النهائية ، ويقصد بها عادة تعرف آثار التعلم المؤجل ، أى أثر الوقت على احتفاظ المتعلم بحصيلة ما تم تعلمه ، ولاشك أن ما يجرى فى هاتين المرحلتين يعد أمراً أساسياً لا يقل فى أهميته عما يجرى من عمليات تقويمية فى المرحلتين الآخرتين ، ولعل هذا الأمر يشير إلى أن عملية التقويم فى استمراريتها وتتابعها وتكاملها مع عملية التدريس تسعى فى المقام الأول إلى تحسين نوعية التعليم وتوفير أفضل الظروف الممكنة ليتم التعلم وفق الأهداف المحددة للمنهج ، ومن ثم فإن ما يتخذ من إجراءات لتعديل مسار الجهد التربوى الذى يبذله المعنيون بالعملية التربوية لا يتم بصورة عفوية أو عشوائية وإنما تعتمد على المعلومات والأدلة الصادقة التى يتم الحصول عليها من خلال مصادر عديدة ، ولذلك فإنه لا يكتفى عادة بتقويم منتج التعلم فقط ، ولكن إلى جانب ذلك تجرى عمليات تقويمية شاملة لعملية التدريس ذاتها وكفايات المعلم فى أثناء التديس ، بالإضافة إلى إستخدام المعايير لتقويم محتويات الكتب التى أعدت للتلاميذ والوسائل التعليمية ومختلف أشكال النشاط المدرسى ، بل إن أدوات التقويم ذاتها تخضع أيضاً للمراجعة والتقويم ، وقد تؤدى تلك العمليات التقويمية الشاملة إلى مراجعة أسلوب إعداد المعلم وبرامج تدريبه فى أثناء الخدمة ، وقد تتطلب نظرة جديدة إلى المنهج ذاته والفلسفة التى يعكسها ، وهذا الأمر ينطبق على كل مكونات المنهج الدراسى وكل ما يتصل به من المقومات سواء المهنى أو الإدارى منها .

ومن ذلك كله يتبين أن عملية التقويم فى ضميم العمل التربوى ، وهى لا تعنى بمجرد ناتج هذ العمل ، ولكنها تعنى إلى جانب ذلك بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوع التعلم ونوعية المواقف التعليمية والتنظيمات المدرسية والإمكانات المتاحة ، والتقويم فى هذا الإطار معنى بعملية إصدار الأحكام التى تستتبع عادة باتخاذ قرارات معينة ،

وتستخدم فى هذا الشأن أدوات عدة ، وهذا الأمر يقودنا إلى التساؤل التالى وهو كيف نقوّم ؟ أى ما الأساليب والأدوات التى يجب أن تستخدم فى عملية التقويم ؟ .

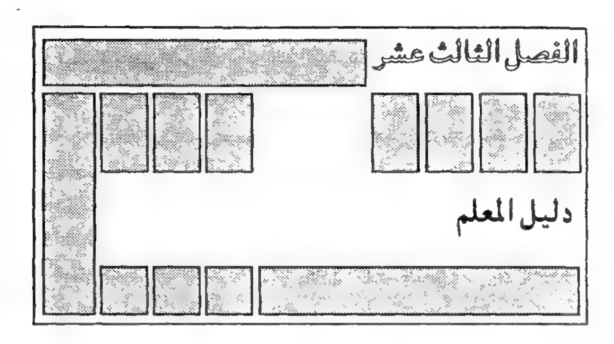
لعله من الملاحظ أن هذا التساؤل مرتبط إلى حد كبير بسؤال سابق متعلق بما يجب تقويمه ، وواقع الأمر هو إننا على المستوى المدرسى لا نستطيع أن نقوم كل شيء ، ولكننا نقوم - أو هكذا يجب - كل ما تتضمنه الأهداف ، ويتم هذا الأمر من خلال الوعى بطبيعة تلك الأهداف ، حيث تم تعرف نوع الهدف وبالتالى يتم تحديد نوع الأداة التى يجب إستخدامها فى هذا الشأن أو ذاك ، ولقد لوحظ أن هناك كفايات وممارسات عديدة تولى إهتماماً خاصاً بالنواحى المعرفية وتقويمها دون أن يكون هذا الأمر فى ضوء من الأهداف ، وهذا يعنى أن تأتى أدوات التقويم مستهدفة تعرف ما استطاع كل تلميذ تحصيله من تلك المعارف كما لو كان هذا الأمر هو الغاية الأساسية من عملية التربية ، ولعل هذا الأمر يدعونا إلى القول أن تقويم النواحى المعرفية يجب أن يلقى كل اهتمام فى عملية التربية ولكن بشرط أساسى وهو أن يعكس فى جملته الأهداف المحددة للمنهج وليس مجرد الكشف عما استطاع التلاميذ حفظه واسترجاعه من المحتوى الدراسى ، وهناك إتجاهات تشير إلى أن نسبة الأسئلة التى تقيس الجوانب المعرفية فى المنهج الدراسى يجب أن تتراوح بين ١٥٪ ، ٢٠٪ من مجموع الأسئلة ، وقد أشار البعض إلى أن هذا الجانب يمكن أن يصل إلى ١٠٪ فقط من مجموع الأسئلة ، وعلى أية حال فإن تحديد نسبة ما فى هذا الشأن تعتمد بالدرجة الأولى على فلسفة المنهج وما يرجو تحقيه من الأهداف ، فإذا كان المنهج يهدف أساساً إلى تحصيل المعارف كغاية فى حد ذاتها سنجد أن هذا الأمر سيؤدى إلى ارتفاع تلك النسبة بصورة ملحوظة ، وعلى العكس من ذلك إذا كان المنهج يرمى إلي تحقيق أهداف أخرى إلى جانب النواحى المعرفية ، فهناك أهداف أخرى متعلقة بنوعيات متعددة من المهارات سواء المعرفية أو الإجتماعية أو الحركية ، وهناك أيضاً أهداف أخرى متعلقة بنواحٍ وجدانية ، وفى هذا المجال نلاحظ أن المعرفة تلعب دوراً أساسياً ، إذ أن المعلم يعتمد عليها فى تحقيق أى هدف من أى نوعية من تلك النوعيات ، وبالتالى فإن عملية التقويم فى هذا الشأن وما تتطلبه من أدوات مختلفة تعنى إرتباطاً وثيقاً بين المحتوى

من ناحية والطرق من ناحية أخرى ، كما أن نتيجة عملية التقويم تعد مؤشراً لمدى جدوى كل جانب منها وغيرها من الجوانب الأخرى المتصلة بالعملية التعليمية ، وقد يستخدم المعلم فى عملية التقويم صوراً عديدة من الاختبارات التى قد تكون تحريرية أو شفوية ، وقد يقوم هو نفسه بإعداد بعض منها وقد يعدها خبراء ويزودونه بها ، وقد يستخدم أيضاً بطاقات للملاحظة ، وقد يوجه تلاميذه أيضاً إلى كتابة تقارير أو القيام بمشروعات مختلفة يتم تقويمها فى ضوء الأهداف المحددة لها وعلى أساس معايير خاصة يحددها المعلم أو يشاركه الخبراء فى تحديدها ، وعلى أية حال فإن ما يستخدمه المعلم من أدوات للتقويم يتوقف أساساً على ما يراد تقويمه فى إطار الأهداف المحددة له ، فإذا ما أريد تقويم مهارة معرفية مثل التحليل ، فإن المعلم فى هذا الشأن يقدم طرفاً من المادة وقد يدفع تلاميذه إلى الحصول على قدر منهم بجهودهم الشخصية ، خلال هذا كله يبدأ المعلم فى الملاحظة وتسجيل نتائجها بالنسبة لكل فرد ، وقد يستتبع ذلك باختيار موضوعى يقيس هذه المهارة ، وقد تكون أداة المعلم فى هذا الشأن أيضاً مشروعاً يخططه التلاميذ وينفذونه وبصورة جماعية أو من خلال مجموعات يتفق عليها .

وهذا يعنى أنه لا توجد أداة واحدة لتقويم ما يراد تقويمه ، كما يعنى أيضاً أن المعلم - كصاحب مهنة - لابد أن يكون قادراً على تقديم كل جديد يساعده فى عملية التقويم ، فأسئلة المقال ليست هى الأداة الوحيدة للتقويم ، كما أنها ليست الأداة الوحيدة لتقويم كل شىء أو أى شىء ، كما أن إستخدام الاختبارات الموضوعية لا يعنى تطويراً فى العمل التربوى ، فقد تقيس أيضاً ما تقيسه اختبارات المقال ، ومن ثم فإن الأمر الجدير بالاهتمام هنا هو أنه لا ينبغى النظر إلى عملية التقويم نظرة سطحية ، ولكن يجب النظر إليها فى ظل وعى كامل بفلسفة المنهج ونموذجه ، وفى إدراك كامل للتفاعلات التى تجرى بين عناصر المنهج ، وعندئذ يمكن التوصل إلى الأداة السلمية التى يمكن استخدامها لتقويم أى جانب من جوانب التعلم ، وبذلك يستطيع المعلم أن يصدر أحكاماً صادقة ، أى أنه يستطيع أن يضع يديه على مواطن القوة ومواطن الضعف فى تعلم كل تلميذ من تلاميذه ، وهو الأمر الذى يجعله قادراً على تعرف الأسباب ، وبالتالى إصدار قرارات بشأن عملية الإصلاح والتطوير ، ولذلك

نلاحظ أن هناك اتجاه ينادى بإمكانية إتخاذ التقويم كمدخل لتطوير العملية التعليمية ، والحجة الأساسية التى يستند إليها أصحاب هذا الاتجاه ، هى أنه لو تم تطوير أدوات التقويم من حيث نوعيتها ومن حيث ما تقيسه ، فإن هذا سيؤدى إلى تطوير كافة الممارسات السابقة على عملية التقويم ، وهم يقصدون بعملية التقويم هذه الامتحانات التقليدية الجارية فى معظم مدارسنا ، وهذا يعنى أننا لو طورنا إمتحاناتنا على سبيل المثال لكى تقيس مهارة المقارنة أو التفسير ضمن ما تقيسه فإن هذا يعنى أن المعلم سيطور من أدائه فى التدريس ، كما سيقع فعل التطوير على النواحى الأخرى بما فى ذلك الأهداف والمحتوى ومستواه وأسلوب تنظيمه ، وعلى الرغم من أن هذا الاتجاه يمكن أن يساعد على التطوير إلا أنه سيكون فى الغالب تطويراً جزئياً ، بمعنى أن المعلم سيضطر إلى تطوير فى طرق التدريس لكى يعد تلاميذه للامتحان ، وهو أمر ليس باليسير بالنسبة للمعلم إذ أن هذا الأمر متعلق فى جوهره بفلسفة المنهج ذاته وأهدافه التى تنعكس على المحتوى وكافة الممارسات الأخرى المرتبطة به ؛ وبالتالى يمكن القول أن هذا الاتجاه ليس سوى حلا جزئياً قد يؤدى إلى تطوير قليل القيمة ، ولكنه سيؤدى فى الغالب إلى مزيد من الاهتمام بالشكل دون التطوير الحقيقى والأصيل المستند إلى التحليل والدراسة العلمية ، وهذا الأمر يدعونا إلى البحث فى موضوع تطوير المنهج وهو موضوع الباب التالى .

* * *



يصاحب المنهج عادة مواد للمعلم ، أى أن مخططى المنهج حينما يكونوا بصدد إعداد مواد تعليمية للمتعلم يضعون فى الاعتبار مقابل ذلك أو متطلباته من ناحية المعلم ، ونتيجة لذلك نجد مواد متنوعة تصدرها السلطات التربوية المشرفة على أمر تخطيط المناهج وتنفيذها بحيث يعتمد عليها المعلم حينما تبدأ مرحلة تنفيذ المنهج والتى يعنى بها . وينطبق هذا الأمر على المناهج الدراسية سواء فى مراحل التجريب أو فى مراحل التعميم ، بمعنى أن المواد التى يتم إعدادها للمعلم يتم تجريبها بصورة ميدنية على نحو متوازٍ مع المنهج الجديد ، كما تجرى التعديلات عليها فى ضوء ما تشير به التجربة الميدانية بحيث تأتى فى صورة مناسبة عند تعميم المناهج ، وكلما كانت مواد المعلم وثيقة الصلة بالمنهج الدراسى ، مادة وطريقة ووسيلة ونشاطاً وتقويماً ، فقد أعتبر كل ما يصدر للمعلم من مواد تعليمية جزءاً مكملا للمنهج أو عنصراً من عناصره ، ومع ذلك فيلاحظ أن هناك من يقللون من قيمة هذا الجانب فيكتفون بإصدار توجيهات ربما مكتوبة وربما شفهية للمعلم ، تصوراً منهم أنها تساعده على تنفيذ المنهج على النحو المناسب ، وهناك أيضاً من يصدرون كتباً للمعلم ولكنها قليلة القيمة أو الجدوى بالنسبة للمعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج ، ذلك لأنها تكون فى الغالب وسيلة شكلية يقصد بها تغطية موقف أو لإثبات قدر من التمكن من مبادىء التربية التقدمية ولكن واقع الأمر هو أن تلك النوعيات من المواد التعليمية ليست ذات

قيمة إذ ينتهي الأمر بأن تصدر تلك المواد وتوزع على المعلمين فلا يجدون فيها ما يجيب عن تساؤلاتهم حول المنهج بمختلف أبعاده .

وتعتبر مواد المعلم مرحلة وسط بين المناهج عند المستويات التخطيطية وتناولها بالتنفيذ الميداني ، أى أنها بمثابة حلقة وصل بين المخطط والمنفذ وهى فى مجموعها تعبر عما يتصوره المخطط سبيلا لتحقيق أهداف المنهج الدراسى ولذلك يطلق على تلك المواد عادة مصطلحات مثل دليل المعلم أو مرشد المعلم أو كتاب المعلم ، وهى تحمل جميعاً ذات المضمون ، وكما يحتاج المنهج الدراسى إلى جهد مجموعة من المختصين يحتاج دليل المعلم إلى جهد مشابه ، بل إن - العمل فى المنهج ودليل المعلم يجب أن يكون متوازياً ، ويتصور البعض أن توافر دليل للمعلم يؤدى إلى الازدواجية بينه وبين أدوار المشرف التربوى ، حقيقة أن المشرف التربوى يقدم النصح والإرشاد والتوجيه للمعلم فى شأن تنفيذ المنهج ولكن المعلم لا يحظى فى الواقع إلا بزيارات معدودة يقوم بها المشرف التربوى ، - وبالتالى فإن المعلم يحتاج إلى شىء دائم بين يديه يلجأ إليه عند الضرورة ليتبين كيف يكون التصرف إزاء مشكلة ما أو كيف يتعامل مع موقف تعليمى معين ، ولذلك فإنه لا تعارض إطلاقاً بين الجانبين ، ولا إزدواجية بين أدوار كل منهما بل على العكس من ذلك فإن هناك حاجة ماسة إلى الجانبين ، فدليل المعلم يرجع إليه للإستزادة والاستنارة ، والمشرف التربوى يرى فى الميدان كيف استطاع المعلم أن يتناول ما جاء فى دليل المعلم ، الأمر الذى يؤدى فى معظم الأحوال إلى تحسين فى نوعية المواقف التعليمية ، ولقد لوحظ أن دليل المعلم يمثل ركناً هاماً فى مصادر المعلم فى المملكة المتحدة إذ أن فرص الرجوع إلى مصادر متنوعة لا حصر لها ، ومع ذلك فالمعلم لا يستغنى عن الدليل الذى أعد من أجله ، بل ويستخدمه لتعرف المصادر التي يجب الرجوع إليها استعداداً لتخطيط مواقف الدروس اليومية ولعلنا لسنا فى حاجة إلى تأكيد أهمية هذا العنصر الحيوى بالنسبة لعمل المعلم ، إذ أنه أمر ثابت ومعترف بقيمته نظرياً وتطبيقياً فى كافة البلدان سواء المتقدم أو النامي منها ، ولكن الفرق هنا يكمن فى نوعية كتاب المعلم ومضمونه ، ولذلك سنعرض فيما يلى محتويات دليل المعلم استقراء من عديد من مشروعات تطوير المناهج الدراسية .

محتويات دليل المعلم :

أولا : مقدمة الدليل : وهى فى الواقع تحظى باهتمام بالغ ، حيث تعرض فيها أساس الفلسفة التى يقوم عليها المنهج الدراسى بشكل موجز حتى يتعرف المعلم بداية على نوع الفكر التربوى الذى اعتمد عليه فى تخطيط المنهج وبنائه ، ومن خلال ذلك يتعرف على مسائل أساسية ، مثل موقع المتعلم من العملية التعليمية ونوعية النظرة إلى المعرفة ، والمجتمع وتوقعاته من ذلك الجهد التربوى الذى يبذله المعنيون بأمر تربية الأبناء ، ويلاحظ أن معالجة هذا الأمر تأتى على نحو بسيط من حيث المعالجة والأسلوب حتى لا يمل المعلم من قراءتها ، وتشتمل المقدمة أيضاً على تعريف بأهداف الدليل أى لماذا تم إعداده فقد يقال للمعلم مثلا أن هذا الدليل أعد لكى تسترشد به فى معرفة أهداف المنهج الذى ستقوم بتنفيذه ، وستجد قائمة بتلك الأهداف ، كما أنك تستطيع أن تجد نماذج لأهداف تعلمية تصلح للمواقف التعليمية وهى مشتقة من الأهداف العامة للمنهج ، وغير ذلك من النواحى ذات الصلة الوثيقة بعمل المعلم ، وتحتوى المقدمة أيضاً على تعريف بالأبواب أو الفصول الرئيسية للدليل ، حتى يدرك المعلم منذ البداية الصورة الكلية للدليل ، وفى أغلب الأحيان تكون المقدمة الجيدة من عوامل إثارة إهتمام المعلم بالدليل والاستفادة منه .

ثانيا : أهداف المنهج : وهى لا تقدم للمعلم فى صورتها النهائية كما تم التوصل إليها فقط ، ولكن يسبق ذلك معالجة تفصيلية إلى المصادر التى أشتقت منها ، فالأهداف الخاصة بالمناهج كما سبق أن ذكرنا فى الفصل الثامن لا تنبع من الفراغ ولكن لها أصول تشتق منها ، وهى المجتمع وتطلعاته والمتعلم وطبيعته وطبيعة المعرفة والجديد من الاتجاهات فى ميدان التربية ، وبذلك يلاحظ أن تلك الأصول يتم تناولها فى إيجاز غير مخل بحيث يتوصل المعلم إلى شبكة العلاقات الأساسية التى رجع إليها لإشتقاق الأهداف ، ويشار هنا عادة إلى أن تلك الأهداف الخاصة بالمنهج الدراسى ليست سوى أهدافاً عامة يرجى تحقيقها عند الانتهاء من تنفيذ المنهج ، ويقصد بذلك الا يفهم المعلم أن تلك الأهداف هى أهداف لدروسه اليومية وفى هذا الشأن تصنف الأهداف

حسب مختلف المجالات ذات الصلة بالمنهج الدراسى ، فقد يكون هناك أهداف ثقافية عامة ، وأهداف إجتماعية وأهداف ترويحية أو غير ذلك من الأهداف ، على أن هذا التصنيف ليس بالتصنيف الوحيد للأهداف العامة ، ولكن هناك تصنيفات أخرى مرتبطة بنوعية المنهج والمجال الذى خصص له . ومن المسائل الأساسية التى تعرض فى هذا المجال أيضاً مسألة على جانب كبير من الأهمية ، وهى العلاقة بين أهداف المنهج وأهداف المواقف التعليمية اليومية ، وفى هذا الشأن يتم تناول كل هدف من الأهداف العامة على نحو تحليلى للتوصل إلى مجموعة من الأهداف هى أمثلة لما يمكن تبنيه من الأهداف على المستوى اليومى فى تنفيذ المنهج ، وفى كثير من الأحيان تمثل العلاقة بين مصادر إشتقاق الأهداف ، والأهداف ذاتها والأهداف النوعية المشتقة منها فى صورة نماذج أو جداول يستطيع المعلم من خلالها إدراك الصورة الكلية لشبكة العلاقات بين هذه الأطراف الثلاثة . ويشار فى باب الأهداف عادة إلى مستويات الأهداف وعلاقتها بمستويات التلاميذ من ناحية ، وإلى علاقتها بعملية التقويم من ناحية أخرى ، مع التأكيد على أن هناك نوعية من الأهداف لا يستطيع المعلم قياس مدى تحققها بعد درس أو مجموعة من الدروس وهى الأهداف المتعلقة بالنواحى الوجدانية مثل الاتجاهات والقيم ونواحى التذوق وأوجه التقدير .

ثالثا : *وحدات المنهج* : وفى هذه المرحلة يقدم الإطار العام لوحدات المنهج وما تحتويه كل منها من جوانب التعلم المختلفة ، مثل الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والقيم والمهارات وما إلى ذلك . ويلاحظ أن هناك من البلدان من لا يلزم المعلم بمنهج معين ، ولذلك يقدم إليه منهجاً معيناً وعدة بدائل لكى يختار من بينها المعلم ، وفى الحالتين تعرض الوحدات مع بيان علاقاتها بأهداف المنهج والأهداف النوعية ، ويلاحظ هنا أن أسلوب العرض تراكمى بمعنى أن عرض الوحدات يأتى على نحو متكامل مع عرض أهداف المنهج والأهداف النوعية التابعة لها ، كما يتم بيان متوسط الزمن أو عدد الحصص التى يحتاجها المعلم فى تنفيذ كل وحدة من وحدات المنهج ، وهذا الأمر يعتمد كلية على ما كشفت عنه التجربة الميدانية للمنهج قبل تعميمه ، هذا ويتم ذلك العرض بشكل تفصيلى فى جداول يتبين منها المعلم العلاقات الطولية والعرضية بين الأهداف والمحتوى ، ويلاحظ أيضاً أن معالجة وحدات

المنهج يعتمد على الأسلوب التحليلى ، ومثال ذلك بيان ما تحتويه كل وحدة من مفاهيم يجب تعلمها أو تنميتها وعلاقاته ببعض المفاهيم الرئيسية التى تنتمى إليها كل مجموعة من المفاهيم الفرعية ويصاحب ذلك أيضاً قدر المعارف والحقائق المرتبطة بكل مفهوم منها .

رابعا : الطرق والوسائل : وفى هذا المجال تقدم قراءات متنوعة بمختلف الطرق والوسائل التعليمية التى يستطيع المعلم إستخدامها فى التدريس ولا يكتفى فى هذا الشأن بمجرد تقديم قوائم من هذا النوع ، ولكن يصاحب أيضاً نماذج وأمثلة تفصيلية ، لدرجة أن بعض تلك النماذج يأخذ شكل حوار بين معلم وتلاميذه فى أحد المواقف التعليمية ، بحيث يلمس المعلم بصورة واضحة طبيعية المطلوب من التفاعلات بينه وبين تلاميذه ، وكذا أبعاد ما يستخدمه من طرق ووسائل تعليمية ، ويراعى فى تلك النماذج عادة شرط التنوع ، بمعنى أن كل نموذج منها يهتم بناحية أو أكثر باستخدام طريقة ما دراسية ، يعنى أن النموذج سيحتوى أهداف الموقف وطرق تعليم المفهوم وفى حوار المعلم والمتعلم ، وطبيعة الأسئلة التى قد يوجهها المعلم ، ونوع الوسيلة المستخدمة ومضمونها ، وكذلك أوجه النشاط المختلفة التى يجب توجيه المتعلم إليها فى أثناء عملية التدريس ، هذا كما تحتوى تلك النماذج على أساليب التقويم المختلفة التى تستخدم فى الموقف التعليمى سواء ما يتعلق منها بالتقويم الذاتى أو ما يتعلق بتقويم المعلم بتلاميذه أو تقويمه لذاته ولأدائه فى التدريس ، وبالإضافة إلى شمول هذا الجانب بيانات حول مختلف أنواع الوسائل التعليمية اللازمة ومختلف المواد التعليمية المرتبطة بها ، ويلاحظ أنه يشتمل أيضاً على بيانات وافية عن كل وسيلة وكل مادة تعليمية وأيسر السبل للحصول عليها وقواعد إستخدامها وعلاقتها بوحدات ودروس المنهج الدراسى ، بل ويشار فى كثير من الأحيان إلى مصادر التعلم الأخرى والتى تختلف باختلاف البيئات التى ينفذ فيها ذلك المنهج فقد يكون هناك مؤسسات أو شركات أو مصانع أو معامل يمكن الإستفادة من إمكاناتها ، بل وتسعى السلطات المشرفة على تلك المؤسسات إلى تقديم خدمات عديدة للسلطات التربوية ، ولذلك يلاحظ أنه عادة ما تخصص مكاتب لتكون حلقة إتصال بين تلك المؤسسات والسلطات التربوية بمختلف مستوياتها . ويلاحظ أن هذا الجانب الخاص

بعرض الطرق والوسائل لا يعرض بصورة منفصلة ، ذلك أن النماذج تقدم فى صورة متكاملة ولذلك نجد أنها تشتمل إلى جانب الطرق والوسائل مختلف أوجه النشاط المدرسى الذى يجب أن يصاحب عملية تنفيذ المنهج وكذا أساليب التقويم المناسبة ، وإن كان هذا لا يمنع معالجة موضوعى النشاط والتقويم على نحو منفصل تحقيقاً لأقصى فائدة يمكن أن - يحصل عليها المعلم من دراسة الدليل المعد له .

خامسا : النشاط : ويحظى هذا الجانب أيضاً باهتمام لا يقل عن الاهتمام بالجوانب السابقة ، وهو يعرض أيضاً فى جداول تراكمية بحيث تتضح فيها العلاقات بين مختلف الجوانب السابقة وهذا الجانب ، كما يقيم أمثلة لخطط لتنفيذ أشكال من النشاط ، ويركز فيها على المرجو منها من الأهداف ، وأدوار كل من المعلم والمتعلم ، مع الإشارة إلى مسئولية المعلم فى إثارة الدافعية وزيادة حماس المتعلم فى البدء فى النشاط وفى أثناء تنفيذه ، هذا وقد يكون النشاط المشار إليه نشاط من النوع الصفى أو اللاصفى ، وفى الحالتين يوضح الدليل علاقة ما يبذل من جهد فى النشاط بعناصر المنهج الأخرى ، حتى يدرك المعلم بصورة لا تدع مجالا للشك أن النشاط هو من صميم المنهج ويعمل مشدوداً إلى أهدافه ، وأن له دوراً فى تحقيقها شأنه فى ذلك شأن المادة والطريقة والوسيلة التعليمية .

سادسا : التقويم : على الرغم من أن التقويم بأساليبه المختلفة يتم تناوله عادة فى كل موضع من المواضع السابقة ، إلا أن هناك من الأدلة ما يخصص جزءاً لمعالجة هذا الجانب بشىء من التفصيل ، ليس على نحو نظرى فقط ولكن على نحو إجرائى أيضاً ، بمعنى أنه يعرض الأسس العامة لعملية التقويم وأساليبها المختلفة وعلاقتها بكافة عناصر المنهج الأخرى مع إعطاء أمثلة عديدة يستطيع المعلم إستخدامها أو بناء اختبارات معتمداً على تلك الخلفية النظرية والأمثلة المقترحة ، ويتضمن هذا الجانب أيضاً معالجة تفصيلية لأنواع الأسئلة المختلفة وما يعيشه كل نوع منها . وفى هذا بيان لعلاقة السؤال بالأهداف وبيان لعلاقة السؤال بحصيلة التعلم وهذا الأمر يستهدف بيان الصلة الحقيقية بين أهداف الموقف التعليمى وأساليب التقويم التى يستخدم فى أثنائه أو بعد نهايته سواء كان التقويم ذاتياً أو مرحلياً أو نهائياً .

سابعا : *مصادر التعلم الأخرى* : قد يكون هناك كتاب مدرسى أو أكثر فى أيد التلاميذ ولكن ذلك الأمر لا يعد نهائياً ، فالمطلوب أن - يرجع المتعلم إلى مصادر أخرى غير الكتاب المدرسى للنقد والتحليل والمقارنة وإصدار الأحكام ، هذا بالإضافة إلى أن المعلم فى حاجة إلى مصادر عديدة يتعلق بعضها بمجال تخصصه الأكاديمى ، ويتعلق بعضها الآخر بالجانب التربوى فى مهنته ، ولذلك يلاحظ أن دليل المعلم وإن كان يورد بياناً ببعض تلك المصادر فى أثناء تقديم النماذج المختلفة للتدريس ، إلا أنه يخصص جانباً يقدم فيه قوائم لمصادر المتعلم ، بل وفى كثير من الأحيان ما يتضمن هذا الجانب بعض المعلومات المختصرة عن كل مصدر منها .

ثامنا : *التجارب والاتجاهات الجديدة* : يحتاج المعلم فى أثناء ممارسته للمهنة إلى تعرف كل جديد فى مجاله ، ولذلك يتضمن دليل المعلم عادة عرضاً موجزاً لأهم الاتجاهات الجديدة والتجارب المفيدة التى كشفت عن نتائج يمكن الاسترشاد بها فى عمليات تنفيذ المناهج حقيقة أن المعلم يدرس الكثير من هذه الجوانب فى مرحلة ما قبل التخرج ولكن التطورات العلمية تسفر عادة عن اتجاهات وتجارب لا يعرف المعلم عنها شيئاً فى أغلب الأحوال ، ولذلك يتضمن الدليل عرضاً لها مع - نماذج للإجراءات التى أتبعت فى استخدام مدخل معين فى التدريس أو فى إجراء تجربة ميدانية معينة ، وإذا كانت السلطات التربوية بصدد تجريب مشروع التطوير للمناهج ، فكثيراً ما يتضمن هذا الدليل أخباراً يستطيع المعلم من خلالها أن يقف أولا بأول على كل جديد وعلى نتائج التقويم المرحلى ، ولعل هذا كله يستهدف فى المقام الأول أن يكون المعلم فى أثناء ممارسته للمهنة مطلعاً على كل جديد من شأنه أن يطور أدائه فى مهنة التدريس سواء ما يتعلق منها بطبيعة المهنة وأدواره أو ما يتعلق منها بطبيعة عمليتى التعليم والتعلم وشروطهما وضوابطهما .

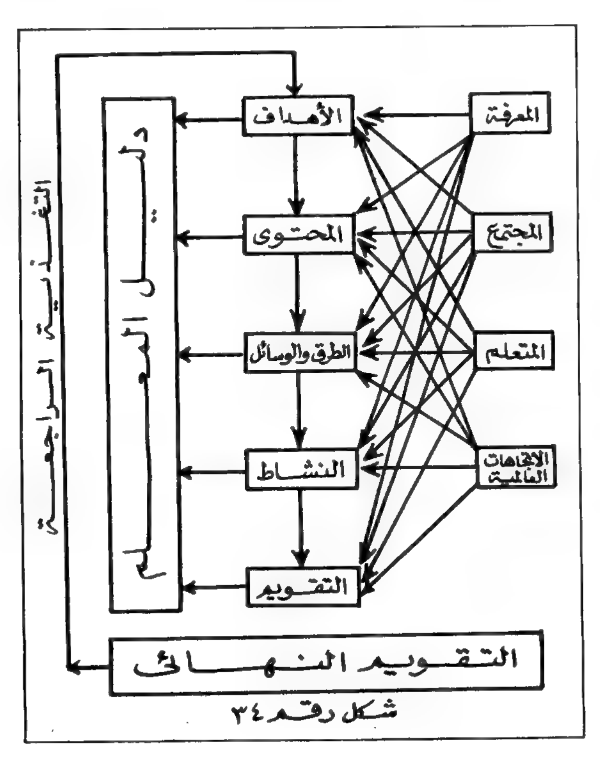
من ذلك يتضح أن مختلف الجوانب التى يتعرض لها دليل المعلم هى فى واقع الأمر جوانب المنهج الدراسى فى صورة إجرائية ، بحيث يستطيع المعلم أن يأخذ المثل وأن يدرك العلاقات وخاصة على المستوى التنفيذى ، وهذا هو ما جعلنا نؤكد على أهمية هذا العنصر إذ أن بلوغ أهداف المنهج تعتمد بالدرجة الأولى على مدى كفاءة

المعلم وخاصة فيما يتعلق بإدراكه لطبيعة العلاقة بين تلك المكونات إذ أن النجاح فى تصميم المنهج وبنائه ليست ضماناً أكيداً لبلوغ أهدافه ، فهناك بين الطرفين معلم مطالب بأن يجمع الخيوط من هنا ومن هناك لكى يشكل المواقف التعليمية التى يمكن من خلالها تحقيق هدف أو أهداف معينة وهذا يؤكد أيضاً ما - سبق الإشارة إليه وهو أن إعداد دليل المعلم أو بنائه يجب أن يسير جنباً إلى جنب مع عمليات بناء المنهج ، إذ أن كل عمل أو إجراء فى إطار عمليات المنهج الدراسى لها متطلباتها وتفرض أدواراً معينة على المعلم ، ومن ثم يجب أن تنعكس وتتضح بشكل مباشر فى دليل المعلم . وكما أن المناهج الدراسية حينما يتم بناؤها فى صورتها المبدئية تحتاج إلى تجريب ميدانى ، فإن نفس الشيء ينطبق على دليل المعلم ، - فليس من المعقول أن يتم بناء المنهج وتجريبه فى ناحية ودليل المعلم فى ناحية أخرى بل إن ما يجرى من تعديلات على مختلف جوانب المنهج يصاحبها بالضرورة تعديلات فى دليل المعلم . ومعنى ذلك أن عملية تطوير دليل المعلم تتبع ما يجرى من تطوير للمنهج ، وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلم ذاته يجب أن تتاح له فرص التعبير عن رأيه بشأن الدليل الذى أعد من أجله ، ومن الطبيعى أن يكون ذلك المعلم هو ذاته الذى يقوم بتجريب المنهج فى صورته الأولية ، فليس من المعقول أن يسأل معلم فى دليل ما لتدريس منهج ما لا يعرف عن كليهما شيئا .

وإذا كانت المناهج الجديدة تحتاج إلى دورات تدريبية للمعلمين الممارسين للمهنة والذين سيقومون بتنفيذها ، فإن ذلك الأمر ينطبق تماماً على مسألة دليل المعلم ، فلابد من حلقات مناقشة تعقد يشارك فيها المعلمون والموجهون التربويون وغيرهم ممن شاركوا فى عمليات المنهج ، حتى تتاح الفرص للجميع لتبادل الرأى وعرض التجارب الشخصية والمشكلات الميدانية التى يكون من شأنها تطوير الدليل ليخرج فى أحسن صورة ممكنة وليفيد منها المعلم فى عمليات تنفيذ المنهج .

وكما أن عملية بناء المنهج ليست نهائية ، وكذلك عملية بناء دليل المعلم فكثيراً ما تسفر عملية تنفيذ المناهج فى مرحلة التعميم عن أخطاء ومشكلات لم تظهرها التجارب الأولية ، بل وكثيراً ما يحدث تغيرات فى أسس بناء المناهج تقتضى إعادة

النظر من جديد فى بنائها وعلاقاتها ، وإذا كان هذا الأمر ينطبق على المناهج الدراسية فهو ينطبق أيضاً على دليل المعلم ، فهو فى حاجة دائمة إلى المراجعة فى ضوء ما يحدث من تغيرات فى الخلفيات التى استند إليها فى بنائه ، والشكل التالى يوضح علاقة دليل المعلم بعناصر المنهج الأخرى وإرتباطه بكل ما يجرى من تطوير للمنهج الدراسى .



شكل رقم ٣٤

ومن ذلك يتضح أن أساسيات المنهج فى تأثيرها على كافة عناصر المنهج تنتقل آثارها بصورة غير مباشرة إلى دليل المعلم ، فالمعلم حينما يكون فى موقف تعليمى عليه أن يخرج أقدار متفاوتة من تلك العناصر مع بعضها لتشكل موقفاً من نوع معين وهو لا يستطيع ذلك إلا من خلال فهم حقيقى لطبيعة العلاقة المتشابكة بين كافة تلك الأطراف ، ومن ثم فإن ما تكشف عنه مرحلة التقويم النهائى من أخطاء أو عيوب أو نواحى قصور فى جانب أو أكثر من جوانب المنهج يجب وضعه فى الاعتبار فى مرحلة التغذية الراجعة بدءاً من الأهداف وانتهاء بالتقويم كجانب أو عنصر من عناصر المنهج ، وبناء على ذلك يصح القول أن دليل المعلم فى صورته السابقة لم يعد ذى شأن يذكر وأن الحاجة أصبحت ماسة لتعديله أو تطويره أو حتى إلغائه والبدء فى بناء دليل جديد يناسب المنهج الجديد فى صورته المطورة .

وبالرغم من الجهود التى تبذل فى بناء دليل المعلم يلاحظ أن بعض المعلمين يتشككون فى قيمته وجدواه بالنسبة لهم ، ويكاد لسان حالهم يقول : « إننا نعرف كيفية صياغة أهداف دروسنا ونعرف كيف ندرس ونعرف كيف نخطط النشاط وكيف نختار الوسيلة ونستخدمها ونعرف كيف نقوّم وغير ذلك من متطلبات المواقف التدريسية اليومية وأن ذلك الدليل ليس سوى جهد ضائع » ، إن مثل هذا القول ينطوى على خطر محقق ، إذ أن المعلم - وخاصة المبتدىء يعرف الكثير من هذه الأمور على المستوى النظرى ، والقليل منها على المستوى الإجرائى وخاصة وأننا نعلم قدر التدريب العملى الميدانى الذى يحتاج لطالب معاهد وكليات إعداد المعلمين وبالتالى فهو فى حاجة مؤكدة لدليل يرشده إلى السبيل السليم ، وحتى المعلم قديم العهد بالمهنة فى حاجة أيضاً إلى دليل من هذا النوع ، إذ أن خبراته بمهنة التدريس لا تعنى حاجته إليه ، بل تؤكدها ، إذ أن القوى التى يخضع لها المنهج فى عملياته متغيرة بصورة مستمرة ، وبذلك فإن المعلم فى حاجة ماسة إلى معرفة ظواهر ذلك التغير وأدواره الجديدة التى تتطلبها ومن ثم فإن دليل المعلم لا يمثل جهداً ضائعاً بل هو فى الواقع جهداً ضرورياً لجوهر العمل التربوى فالمعلم يرجع إليه لفهمه فلسفة المنهج ونموذجه ، والمصادر التى أشتقت منها أهدافه ، والعلاقات بين تلك الأهداف بمستوياتها المختلفة بعناصر المنهج الأخرى كما يرجع إليه لتعرف نماذج عديدة من إعداد الدروس

وتخطيط الأنشطة وإنماء جوانب التعلم المختلفة ، وكذلك الأمر بالنسبة لأساليب التقويم المختلفة ، كما يعرف الكثير والمتنوع من الأخبار والإتجاهات والتجارب التى تستهدف كلها تطوير أدائه التربوى .

ومن هنا كله يتضح السبب الذى دفعنا إلى اعتبار دليل المعلم مكوناً من مكونات المنهج الدراسى على الرغم من إغفال الكثيرين لهذه الحقيقة عند معالجتهم - لقضايا المنهج الدراسى وعملياته .

* * *

مراجع الباب الثالث

(1) Bishop A. J., Levy, L. B., " Analysis of teaching behaviors " Education for teaching , vol. 61, No. 5 , 1976 .

(2) Bleecher H., Educational Accountabiltiy in Michigan : Root and Branch " . Educational Administration, vol. 12, No. 2, 1977 .

(3) Clarke S. C., " General teaching theory " Journal of teacher education , vol. 21, No. 3, 1970 .

(4) Esland G. M., " Teaching and learning as the organization of knowledge . Young, M. F. (Ed.), Knowledge and Control (London, Collier, 1971) .

(5) Jackson P. A., A Teacher's Guide to Test and Testing, (New York, Longman, 1973) .

(6) Jackson P. W., " Life in Classroom " (New York , Holt, Rinehart & Winston, 1968) .

(7) Kelly A. V., Mixed-Ability Grouping . Theory and Practice, (London, Harper & Row Publishers, 1978).

(8) Lemis D. G., " Assessment in Education " , (London, University of London, 1974) .

(9) McIntyre D., " What Responsibilities should a teacher accept ", (Stirling, University of Stirling, Department of Education , 1977) .

(10) Marriron A., McIntyre, " Teachers and teaching " , (Manchester., C. Nicholls & Comp., 1973) .

(11) Schools Council :Evaluation in Curriculum Development. Twelve Case Studies , (London, Macmillan, 1973) .

(12) Taylor P.H., " How Teachers Plan Their Courses " , (Oxford, NFER Publishing Company, 1970) .

(13) Walker R., " The Social Setting of the Classroom : A Reviw of Observational Studies and Research, Unpublished Mphil thesis ", (London, London University, 1971).

(14) Walker R., Adelman, C. L., " A Guide to Classroom Observation " , (London, Methuen, 1975) .

(15) Wheeler D. K., " Curriculum Process ", (London, University of London, 1967) .

(16) White J. P., " Towards a Compulsory Curriculum ", (London, Routledge , 1973) .

(17) Wittrock M. C., David, E., " The Evaluation of Instruction : Issues and Problems , New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970) .

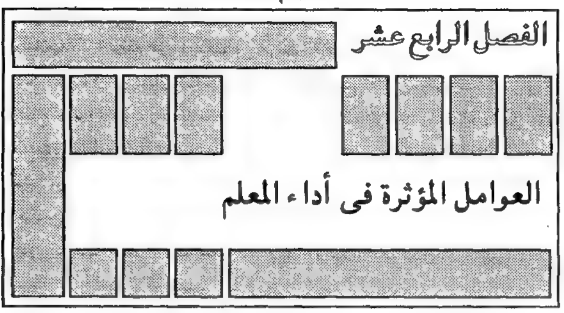
(18) Young M. F., " An Approach to the Study of curricula as socially orgnized knowledge " , (London , Collier-Macmillan , 1972) .

الباب الرابع

المعلم والمنهج

الفصل الرابع عشر : العوامل المؤثرة فى أداء المعلم

الفصل الخامس عشر : أدوار المعلم



عالجنا فى الأبواب السابقة جميع العمليات المتعلقة بالمنهج الدراسى ، سواء ما يتعلق منها بالمستوى التخطيطى أو المستوى التنفيذى ، ومن خلال تلك المعالجة يتبين أن المعلم وثيق الصلة بالعملية كلها ، وإذا كان دوره وتأثيره ليسا مباشرين فى بعض المواقع نجد أن له دوراً وتأثيراً مباشراً وقوياً فى مواضع أخرى كثيرة ، ومع ذلك يمكن القول أن المعلم معنىّ شئنا أو لم نشأ بكافة عمليات المنهج ، ذلك أن نجاح عملية التربية أو فشلها وما بينهما من مستويات التقدم أو الإخفاق يعتمد أساساً على المعلم ذاته ، ونقصد بالمعلم فى هذا الشأن ، ذلك الشخص الذى اختار مجال التربية كمهنة له بكل ما تمثله تلك المهنة من أعباء ومسئوليات ، وبكل ما تفرضه من مقومات وكفايات .

إن المعلم فى مراحل إعداده فى مراحل إعداده للمهنة يتعلم الكثير نظرياً وعملياً ، فكراً وممارسة بقصد إعداده ليكون أهلا لتلك المهنة ، كما أن المعلم فى أثناء ممارسته للمهنة تتاح له فرص الالتحاق ببرامج تدريبية عديدة ومتنوعة ، وتستهدف تلك الجهود رفع مستوى أدائه فى ممارسة المهنة ، ومع ذلك يلاحظ أن المعلم يعمل فى مهنته فى إطار عدد من العوامل ذات التأثير الواضح على مستوى أدائه فى تلك المهنة ، وبقدر إدراك تلك العوامل المؤثرة يكون تحديدنا لأدوار المعلم ، فإذا قلنا مثلا أن المعلم يعمل وهو متأثر بفكرة إنهاء المقرر مع تلاميذه فى فترة زمنية محددة ، فإن دوره فى ضوء ذلك ينحصر فى تقديم مادة ذلك المقرر وتقسيمها على فترات أسبوعية أو شهرية حتى لا يأتى آخر العام الدراسى إلا وقد أنتهى من تدريس ما حدد له

ولتلاميذه ، والواقع هو أن المعلم فى الوقت الحاضر لم يعد متأثراً بعامل واحد مثل ذلك الذى ذكر فى المثال السابق ، ولكنه حقيقة أصبح متأثراً بعوامل عديدة ، ومن ثم أصبح له عدة أدوار تميزه كصاحب مهنة ، ولقد أدت تلك المؤثرات وما صاحبها من أدوار متعددة إلى تمتع المعلم بمكانة اجتماعية متميزة لم يكن يستمتع بها خلال القرن التاسع عشر ، لدرجة إن إحدى المجلات التربوية بالمملكة المتحدة قد نشرت إعلاناً تدعو فيه الخريجين إلى الالتحاق بمهنة التدريس ، فذكر العديد من الامتيازات وما يقابلها من أدوار يمارسها المعلم ، ومما جاء فى ذلك الإعلان : « تعال وقم بالتدريس فى مدرسة .... واستمتع مع المعلمين المشاركين فى اتخاذ القرار » .

ولعل هذا يشير بصورة واضحة إلى أن المعلم وإن كان يعمل فى ظل عوامل كثيرة تؤثر فى نوعية أدائه ، فلاشك أنه يملك قوة التأثير فى مجرى الأحداث وفيما يصدر من قرارات بشأن العملية التربوية .

وعلى ذلك فإننا سنحاول فى هذا الفصل أن نعرض بشىء من التفصيل مختلف العوامل التى تحيط بالمعلم فى ممارسته للمهنة وتؤثر فى مفاهيمه واتجاهاته وغير ذلك مما تظهر إنعكاساته على أدائه فى المهنة ، كما سنعرض أدوار المعلم الأكثر تميزاً فى الفصل التالى . على أننا قبل أن نعرض تلك العوامل نود أن نشير إلى أن تلك العوامل فى تأثيرها على ممارسة المعلم لمهنته تشير إلى أنها تؤثر على مسئولياته تجاه تناول المنهج سواء على المستوى التخطيطى أو التنفيذى ، ذلك أن جهد المعلم الذى يقوم به فى عملية التربية هو فى جوهره سعى لتنفيذ منهج ما بالمعنى الذى سبق تحديده حيث أن جهده مع تلاميذه داخل الفصل أو فى فناء المدرسة أو فى جمعية من جمعيات النشاط أو فى تخطيط مشروع أو بحث مشكلة ما يعد من صميم المنهج الدراسى ، بل إن ما يقوم به من جهد خارج جدران المدرسة وفى إحدى مؤسسات المجتمع المحلى يعد أيضاً من صميم المنهج ، هذا فضلا عن أن ما يستطيع المعلم تحقيقه من أهداف مع تلاميذه ولم يشر إليها فى المنهج الرسمى (وهو ما يطلق عليه مصطلح المنهج الخفى) يعد أيضاً من صميم المنهج ، وبذلك فإن العوامل التى تحيط بالمعلم وتؤثر فيه ويتأثر بها تنعكس آثاره على كافة عمليات المنهج التى يشارك فيها

المعلم بغض النظر عن مستوى تلك المشاركة ونوعيتها ، وتلك العوامل هى :

أولا : ما يحدث من تغيرات فى المناهج الدراسية :

كثيراً ما تتعرض المناهج الدراسية للتغيير والتبديل أو الإلغاء والاستبدال ، وفى جميع تلك الحالات يكون هناك من المبررات لما يحدث من تغيرات ، قد تكون تلك التغيرات مستندة إلى تطور فى النظرية التربوية أو فى الفلسفة الإجتماعية أو فى نواح متعلقة بطبيعة المعرفة أو بطبيعة عملية التعلم وشروطها ، ونظراً لذلك سرعان ما تشكل اللجان المتخصصة لتبدأ مراحل التصميم والتخطيط والبناء للمنهج من جديد من أجل التوصل إلى صورة جديدة للمنهج تتفق مع مقتضيات أو مبررات التغيير ، وفى هذه الحالة نجد أن المعلم ربما يكون قد اعتاد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات لاحقة ، مما يعنى أن المعلم فى ظل المنهج الجديد بل وقبل البدء فى تعميم استخدامه فى المدارس يحتاج إلى دراسة شاملة له بكل أبعاده ، فربما يحتاج المنهج الجديد إلى أسلوب جديد فى التدريس ، وقد يتطلب استخدام أجهزة ليست مألوفة بالنسبة للمعلم ، وقد تتطلب نوعاً جديداً من الوسائل التعليمية أو أشكالا جديدة من النشاط المدرسى أو أسلوباً مغايراً للتقويم ، أو غير ذلك من الجوانب المتعلقة بالمنهج ، وبذلك لا يمكن القول أن المعلم يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بكفاءة واقتدار ، إذ أنه لا يملك كفاءات خاصة يتطلبها المنهج الجديد .

وفى أحيان أخرى نجد أن المعلم مطالب بأن يعبر عن رأيه فيما يتعلق بمشكلات تنفيذ المنهج والتى شعر بها فى أثناء تنفيذه ، وهو بذلك يشارك فى عملية تطوير المنهج ، فآراء المعلمين الممارسين للمهنة ، أى أولئك الذين ينفذون مناهج معينة مطالبون أكثر من غيرهم بالكشف عما يوجد بالمناهج من عيوب أو نواحى قصور ، والمعلم فى هذا الصدد يمارس كفاءة إصدار القرار المستند إلى الأدلة .

ومهما يكن من أمر تطوير المناهج أو تحديثها فإن المعلم يعمل فى إطار دينامى يتسم بالتغير المستمر ، وبالتالى فهو مطالب بأن يكون دائماً عند مستوى ذلك التغير . ولقد لوحظ أن هناك من البلدان لا توجد بها مناهج يلتزم بها المعلم مع

تلاميذه ، ولكن تترك الحرية كاملة للمعلم ليختار من محتوى المادة العلمية ما يتصور أنه يناسب تلاميذه ، بل وقد يشترك المعلم مع تلاميذه فى تحديد جانب من المحتوى أو عدد من المشكلات أو المشروعات ليقوموا بالتخطيط لدراستها على مدار عام دراسى أو فصل دراسي أو أكثر ، وقد يتصور البعض أن ذلك الاتجاه الذى يترك للمعلم الحرية الكاملة للاختيار سواء بصفته الشخصية أو بالإشتراك مع تلاميذه يعد إتجاهاً مثالياً ، ولكن الحقيقة هى أن ذلك الاتجاه يمثل فى الوقت الحاضر محوراً لمشكلة أساسية فى ميدان العمل التربوى ، ولذلك فهى موضع نقد وتحليل شديدين ، وعلى أية حال فإن ما يمكن قوله فى هذا الشأن هو أن المعلم يعمل فى إطار منهج دراسى معين سواء فرض عليه أو شارك فى تخطيطه وبنائه أو انفرد باختيار محتوى معين لمستوى دراسى معين ، وتشير حرية الاختيار المتاحة للمعلم إلى أنه لا يخطط منهجاً ولا يبنى منهجاً وإنما يختار محتوى دون أن يخضع ذلك المحتوى إلى معايير علمية ، ولذلك نلمس جدلا كبيراً بين المعلمين أنفسهم حول ما إذا كان هذا الاتجاه مطلوباً أم لا ، وما إذا كان المعلم يملك الكفاءات التى تؤهله لذلك أم لا ، ومدى تفضيل إتجاه آخر يشارك المعلمون من خلاله فى عمليات المنهج على المستوى التخطيطى ، ولقد قصدنا من معالجة ذلك الاتجاه قدر الضغوط التى تحيط بالمعلم سواء خُططَ المنهج له أو شارك فى تخطيطه أو القيت المسألة برمتها وبكافة مسئولياتها على عاتقه .

ثانيا : ما يتوقعه المجتمع :

يتوقع المجتمع من المعلم والمنهج المدرسى أن يحققا آماله وتطلعاته فى أبنائه ، فالمجتمع يحتاج إلى شخصيات مفكرة قادرة على التجديد والابتكار وتنقية الثقافة مما علق بها من شوائب نتيجة للاحتكاك الثقافى ، ويتوقع المجتمع أيضاً أن تسلك تلك الشخصيات سلوكاً مقبولا يتفق مع مفاهيم وقيم المجتمع فى مختلف المجالات ، هذا فضلا عن أن المجتمع فى تربيته للأبناء يرمى إلى إعدادهم ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسئوليات أدوار مختلفة فى كافة مجالات العمل والإنتاج ، وبذلك يبدو أن المعلم يحمل مسئولية إعداد الفرد - أى تربيته - من عدة جوانب ، فهناك الجانب الاجتماعى وهناك الجانب الثقافى ، وهناك أيضاً الجوانب المهنية والصحية والجسمية

والنفسية ، وعلى الرغم مما يبدو من انفصال بين تلك الجوانب ، إلا أن واقع الأمر هو أن المعلم مطالب بتحقيق ذلك كله فى كل فرد وعلى نحو شامل ومتكامل ، ومن هنا تبدو صعوبة الموقف ، فحينما يرى المجتمع أن تنمية التفكير العلمى يعد هدفاً أساسياً يجب أن تتبناه عملية التربية ، نجد أن المنهج يوفر من الخبرات التى تساعد على ذلك ، كما نجد أن المعلم يكرس جهده فى سبيل تحقيق هذا الهدف ، ومع ذلك فإن التركيز على هدف ما أكثر من اللازم قد يؤدى إلى إغفال نواحى أخرى يتوقع المجتمع إنجازها ، ولذا فإن المعلم يعتبر فى موقف ليس باليسير ، فهو مطالب بإحداث نوع من التوازن بين كافة الجوانب حتى لا يطغى جانب على آخر ، وبحيث لا يلقى جانب إهتماماً كبيراً مما يقلل من نصيب جوانب أخرى من ذلك الاهتمام . ولعلنا نلاحظ أن البعض قد نادى فى فترة ما بضرورة تخصيص منهج للأخلاق فى مراحل التعليم أو بعضها ، وذلك لما لوحظ من بعض السلبيات فى أخلاقيات الأبناء ، وهذا يرجع فى واقع الأمر إلى عامل أساسى هو أن المنهج الدراسى لايزال ينظر إليه على أنه مادة دراسية تلقى وتحفظ على نحو ميكانيكى ، بينما الواقع هو أن الخبرة هى قوام المنهج ، وبالتالى يصبح الاهتمام بالأخلاقيات متضمناً فى كافة خبرات المنهج مهما كان نوعه ومستواه ، هذا فضلا عن أن تعلم الأخلاق أو تنميتها لا يأتى من خلال تقديم مادة حول الأخلاق يحفظها التلميذ ، فقد يحفظها ويسلك سلوكاً مضاداً لها ، إذ أن السلوك الأخلاقى يحتاج إلى مواقف يمارس فيها الفرد كل شىء ويجد فيها القدوة والمثل .

ولعل هذا المثال يوضح لنا نموذجاً مما يتطلبه المجتمع ويتوقعه فى سلوك أبنائه ، كما يبين ذلك التراكم من المسئوليات والضغوط التى يحملها المعلم ، أو التى يجب أن يحملها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج ، وفى كثير من الأحيان يلاحظ أن هناك من المعلمين من لا يشعرون بخطورة هذا الأمر ، ويتصورون أن مسئوليتهم تنحصر فى تدريس المقرر ، ونقول تدريس المقرر ولا نقول تنفيذ المنهج ، لأن نقل ما يوجد من حقائق ومعارف من الكتب إلى عقول التلاميذ لا يمثل إلا طرفاً ضئيل القيمة من عملية تنفيذ المنهج ، إذ أن له أهدافاً يتوقع المجتمع والسلطات التربوية تحقيقها ، وهى لا تتحقق من خلال تلك العملية الميكانيكية وحدها ، وبذلك يتصورون أن الأمور تسير على أفضل ما يرام إذا ما انتهى العام الدراسى على خير - من وجهة نظرهم -

واستطاع التلاميذ أن يجتازوا حاجز الإمتحان السنوى ، ولكن تجدر الإشارة هنا إلى أن تلك العملية تمثل إهمالا لتوقعات المجتمع وتمثل قصوراً فى أداء الواجب المهنى ، وتمثل فوق هذا وذاك تخلياً عن مسئولية لا ينبغى التخلى عنها .

ثالثا : متطلبات المؤسسات الإجتماعية :

كما أن المجتمع يتوقع من المعلم أن يساعد تلاميذه على تعلم مفاهيمه واكتساب اتجاهات وقيم أساسية محددة ، فإن هناك من المؤسسات الإجتماعية التى تمثل ضغوطاً معينة على عملية التربية عامة وعلى مسار عمل المعلم وجهده حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج ، فتلك المؤسسات تحتاج إلى خريجين يملكون كفايات معينة ضماناً لقيامهم بأعباء ومسئوليات تحددها مجالات العمل ، وتكوين تلك الكفايات وتنميتها إلى مستويات عليا من خلال سنوات دراسية قليلة أو بعد انتهاء المتعلم من دراسته فى مرحلة تعليمية ما ، وإنما يتحقق ذلك ، أو يفترض أنه يتحقق حينما يصل المتعلم إلى مستوى يصبح عنده أهلا للالتحاق بعمل ما ، ولذلك نجد هناك من مجالات العمل التى تقبل تشغيل خريجين من مراحل ما قبل مرحلة التعليم العالى ، وهذا يتوقف بطبيعة الحال على مدى وظيفية الكفايات التى تمكن منها الفرد بعد الانتهاء من مرحلة تعليمية معينة ، ونتيجة لذلك يلاحظ أن هناك من البلدان ما يلتحق فيها خريجو المرحلة الثانوية بأعمال ومهن ربما لا تتاح لكثيرين من خريجى التعليم الجامعى ، وهذا يرجع إلى أن المناهج الدراسية فى المرحلة الثانوية ثم تعديلها وتطويرها لتؤدى إلى الالتحاق بوظائف عديدة فى المؤسسات الإجتماعية ، وقد صاحب ذلك أيضاً تغيراً فى أدورار المعلم ومسئولياته فى تنفيذ المناهج المدرسية ، إذ أن الضغوط التى تفرضها طبيعة العمل فى تلك المؤسسات تعنى أن يكون المعلم واعياً بأساليب تعليمها وتنيمتها ، هذا وقد استجابت برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفى أثنائها بالكفايات اللازمة للمعلم ليكون عند مستوى المسئولية حينما يتناول المناهج على المستوى التنفيذى ، وتزداد صعوبة هذا الأمر بالنسبة للمعلم فى المجتمعات التى يحمل فيها مسئولية اختيار المحتوى وفق تصوره الشخصى أو وفق ما يتم الاتفاق عليه بينه وبين تلاميذه من مشروعات أو مشكلات معينة ، ومصدر تلك الصعوبة أنه يعمل فى

غياب أهداف محددة وفى غياب حتى الإطار العام للمنهج الذى يمكن أن ييسر ذلك الأمر على المعلم .

رابعا : توقعات أولياء الأمور :

يبعث أولياء الأمور بأبنائهم إلى مختلف المؤسسات التعليمية تطلعاً إلى تربية أبنائهم وفق تصورات معينة ، وقد شكلت تلك التصورات نتيجة لعديد من العوامل والمؤثرات منها أساليب التربية التى تعرضوا لها ، وما اكتسبوه من اتجاهات وقيم ومفاهيم ، ومنها أيضاً أنماط الثقافة التى عايشوها خلال سنى حياتهم السابقة ، ومنها أيضاً الظروف الإجتماعية وما يرتبط بها من اعتبارات متعلقة بالوظائف والمهن ولوائح الأجور والمرتبات وغير ذلك من الاعتبارات ، وبناء على ذلك فقد يرى البعض أو يتوقعون أن تحقق المؤسسات التربوية فى أبنائهم ما لم يتوافر لهم فى حياتهم ، وقد يكون البعض مدفوعاً فى توقعاته ببريق إجتماعى تحظى به مهنة ما ، ومن ثم يبدأ ذلك التوقع منذ السنوات الأولى لحياة الطفل داخل جدران المدرسة ، ولذا فإن المعلم فى تعامله مع تلاميذه حينما يكون بصدد تنفيذ المناهج المدرسية يكون فى الواقع محاطاً من كافة النواحى بتوقعات أولياء الأمور وتصوراتهم عن أطفالهم فى حياتهم المستقبلة ، ويرتبط بتلك التصورات أيضاً مسائل عديدة بعضها متعلق بالسلوك الإجتماعى والأخلاقى ، وبعضها متعلق بالثقافة العامة وأسلوب التفكير ، فضلا عن ارتباطه بمسألة الإعداد للإلتحاق بمهنة ما ، ولذلك نرى فى بعض البلدان المتقدمة أن التلميذ تتاح له الفرص لتعرف الكثير عن مختلف الأعمال والمهن وخاصة فى المراحل التى يكون فيها المتعلم فى مفترق الطرق ، أى الاتجاه نحو التخصص فى مجال أو آخر ، ويكون دور المعلم هنا هو تلمس اهتمامات المتعلم وميوله مما يقتضى أن يكون قريباً منه واعياً باهتماماته وميوله واتجاهاته ، ومن ثم يشعر المعلم أنه فى مسيس الحاجة للإتصال بأولياء الأمور ليشترك معهم فى مساعدة المتعلم على اتخاذ قرار بشأن مستقبله ، ويلاحظ هنا أن تلك العملية تمثل مسئولية جسيمة يحملها المعلم ، وهى لذلك تقتضى معايشة طويلة بين المعلم والمتعلم خلال السنوات الدراسية السابقة على سنة الاختيار وتحديد الاتجاه .

خامسا : المتعلم :

يمثل المتعلم ذاته بعداً هاماً من ضمن الأبعاد الكثيرة التي تؤثر في مستوى أداء المعلم في المهنة ، وقد سبق أن تعرضنا بالدراسة للأبعاد النفسية كعامل مؤثر في بناء المنهج وذلك في الفصل السادس ، ولعله قد يتبين من معالجة ذلك الجانب أن المتعلم بطبيعته وخصائصه يمثل أساساً جوهرياً يستند إليه في عمليات المنهج على المستويين التخطيطي والتنفيذي ، وما يهمنا في هذا المجال هو كيف أن المتعلم يعد عاملا مؤثراً في مجرى العملية التعليمية ، كما أنه يعد عاملا مؤثراً في أداء المعلم ، بمعنى أن المعلم في أدائه للمهنة يتأثر بطبيعة المتعلم وخصائصه ، فذلك المتعلم جاء من بيئة ما لها ثقافة معينة ، كما أنه ربي على نحو أو آخر ، ومن خلال ذلك اكتسب العديد من المعارف ، وتكونت لديه مفاهيم معينة ، قد يكون بعضها صحيحاً وبعضها الآخر غير صحيح ، كما تكون لديه إطاراً من الاتجاهات والقيم ، بالإضافة إلى عدد من العادات والمهارات وغير ذلك من مكونات سلوكه الاجتماعي ، ويمكن القول أن المتعلم حينما يأتي إلى المؤسسات التعليمية يحمل معه كل هذا إلى جانب العديد من المشكلات الاقتصادية والإجتماعية وربما النفسية أيضاً ، كما يأتي ويتوقع أن تكون المدرسة بكل مضامينها قادرة على الوفاء بحاجاته والإجابة عن تساؤلات تحيره ومساعدته على التوصل إلى حلول للمشكلات التي يعاني منها أشد المعاناة . وإذا ما تصورنا أن كل ذلك يتمثل في تلميذ واحد ، فماذا يكون الموقف بالنسبة لعدد من التلاميذ قد يبلغ الأربعين أو الخمسين في الفصل الواحد ، لاشك أن الموقف يكون على درجة كبيرة من التعقيد والخطورة بالنسبة للمعلم ، فهو مطالب بأن يدرس هذا كله وأن يخطط المواقف التعليمية التي تفيد في ناحية أو أكثر من تلك النواحي وأن يلاحظ ماذا يفعل كل تلميذ من تلاميذه في أثناء كل موقف تعليمي ، وكذا ما يجري من تفاعلات وما يحدث من استجابات ، إذ أن ذلك كله يساعده على فهم طبيعة كل فرد وكيف يفكر وماذا يحتاج إليه ، فقد يخرج المعلم بمفاهيم أو اتجاهات خاطئة تحتاج إلى تعديل في مسارها ، وقد يخرج بأن هناك من العادات غير السليمة التي تحتاج إلى التوجيه ، وقد يتوصل إلى أن هناك سلوكاً يعبر عن ظاهرة مرضية من نوع ما ، وقد يلمس خجلا أو انطوائاً أو عدم قدرة على التكيف أو المشاركة في شكل من أشكال العمل أو النشاط

المدرسى ، إن ذلك كله وغيره كثير يحتاج إلى رعاية المعلم وإهتمامه ، وهذا من خلال توظيف مضمون المنهج المدرسى ، فبالإضافة إلى أن ذلك المنهج قد خطط من أجل تحقيق أهداف معينة استندت فى جانب منها على طبيعة المتعلم وخصائصه ، إلا أنه بالرغم من ذلك نجد أن المعلم يكون عليه فى كثير من الأحيان أن يعالج قضية أو مشكلة معينة ، أو يقوم بنشاط فى مجال أو آخر ، أو أن يهتم بجانب ربما لم يتعرض له المنهج الدراسى ، وفى ضوء ذلك يصبح المعلم مهتماً بالمنهج الدراسى الرسمى إلى جانب منهج آخر غير مرئى ، وهذا المنهج بطبيعة الحال لا يمكن التوصل إلى أهدافه أو مضمونه من خلال عمليات تخطيطية مثل تلك التى تجرى عادة بالنسبة للمناهج الرسمية .

وفيما يتعلق بالمتعلم أيضاً يلاحظ أنه على كافة المستويات التعليمية يقوم أداء معلميه ، بمعنى أن المعلم وإن كان يعمل فى إطار سلطات إشرافية عديدة ، إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم تلاميذه عليه ، فالمتعلم هو أصلح من يحكم على المعلم ، وذلك من خلال عملية المعايشة التى تجرى بين الطرفين طوال عام دراسى أو أكثر ، ولذلك نجد بحوثاً تهتم بهذا الجانب فتحاول أن ترصد آراء وأحكام التلاميذ على أداء معلميهم ، وواضح أن مثل تلك الآراء والأحكام تكون محصلة للأداء الكلى للمعلم فى أثناء عمليات المنهج التنفيذية .

سادسا : التغير المعرفى :

حينما يتم بناء المنهج ويتناوله المعلم بالتنفيذ ، فإن ذلك المنهج يمثل واقع الأسس التى بنى عليها آنذاك ، ولكن سرعان ما تطرأ تغيرات عديدة بعضها متعلق بالمعرفة ذاتها وبعضها الآخر متعلق بطبيعة عملية التعلم وشروطها وعوامل تيسيرها ، وبالإضافة إلى ذلك هناك أيضاً نتائج التجارب والبحوث العلمية التى تنعكس – أو التى يجب أن تنعكس – آثارها على العملية التعليمية ، كما أن التطوير التكنولوجى لم يعد بعيداً عن المجال التربوى ، الأمر الذى ترتب عليه استحداث وسائل عديدة

تفرض وجودها فى هذا المجال . وبناء على ذلك فإن المعلم لا يستطيع الانعزال عن تلك التيارات المتجددة على الدوام ، إذ أن تلك هى طبيعة العصر التى تفرض نفسها على أساليب تنفيذ المناهج الدراسية ، الأمر الذى يقتضى أن يكون المعلم واعياً بكل مستحدث فى تلك المجالات حتى يستطيع تطوير ذاته علمياً ومهنياً مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوى ، فإذا ما ظهر على سبيل المثال اتجاهاً جديداً فى تقويم الذات ، أى تقويم المعلم لذاته وتقويم المتعلم لذاته ، فإن ذلك يقتضى أن يلم المعلم بإبعاد ذلك الاتجاه فكراً وممارسة حتى يستطيع الإفادة منه فى تطوير تدريسه وإثرائه ، وكذلك إذا أثبتت التجربة أن هناك نوعاً من مصادر المعرفة أو الوسائل التعليمية يمكن استخدامها لتحقيق مستوى أفضل من التعلم ، فإن هذا يفرض على المعلم أيضاً الدراسة الواعية لطبيعتها وعلاقتها بالمنهج وأهدافه ومدى صلاحيتها للاستخدام فى التدريس .

ولقد لوحظ أن تخرج المعلم فى البلدان المتقدمة لا يعدو إلا أن يكون مجرد مرحلة دراسية للإعداد الأولى للمهنة ، وحينما يبدأ المعلم فى ممارسة مهنته يجد أمامه بحراً زاخراً بالمعرفة والتجارب والبحوث والتجديدات التربوية ، حيث أن الهدف الأساسى من كل ذلك هو الإمداد المستمر للمعلم بكل ما يفيده ويفيد تلاميذه على المستوى الميدانى ، ولذا يتسير له الدوريات التى يطلع من خلالها على كل جديد ، بل وهناك أيضاً دوريات يعرض فيها المعلمون مقترحاتهم بالنسبة للمناهج الدراسية وتجاربهم التى قاموا بها فى أثناء تنفيذهم للمناهج ، كما تتضمن تلك الدوريات مناقشات للقضايا التربوية التى تهم المعلم والمتعلمين ، ولذا يمكن القول أن تلك النوعية من المعلمين لا حد لنموها العلمى والمهنى ، بل أن كل معلم يسعى بدافع حبه للمهنة وبدافع إحساسه بالمسئولية الإجتماعية إلى الاشتراك فى كل نشاط متعلق بمهنته ، هذا وهناك أيضاً مراكز خاصة للمعلمين (Teachers Centers) ومراكز مصادر التعلم (Centers of Learning Resources) وهى كلها مراكز تقدم خدمات تعليمية للمعلم ، فهى تتيح له فرص الإطلاع والتدرب والمناقشة وحضور الدورات التدريبية ودراسة مشروعات المناهج التى لاتزال فى مراحل التجريب ، بل ودراسة المناهج التى يقرر المعلم استخدامها فى مستوى دراسى معين .

ولعل هذا كله يشير إلى أن المناهج الدراسية حينما تصل إلى أيدى المعلمين ليست فى الواقع إلا أساساً يعتمد عليه فى العملية التعليمية ، ومن ثم يصبح الكتاب المدرسى مجرد أحد مصادر التعلم إلى جانب مصادر أخرى كثيرة يستطيع المعلم توظيفها والإفادة من إمكاناتها من خلال نموه العلمى والمهنى المستمرين ، ومن ثم تصبح مسألة التغير المعرفى من المسائل الأساسية التى يجب أن يعنى بها المعلم ، وهو أمر يحتاج إلى عناية واهتمام فى برامج إعداد المعلم ، حيث يجب التركيز على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم المستمر وتجديد الذات وتطويرها الأمر الذى ينعكس على نحو مباشر على مستوى أداء المعلم فى ممارسته للمهنة من ناحية وعلى حصيلة التعلم كماً ونوعاً من ناحية أخرى ، خاصة وأن المعلم بالرغم من العديد من التجديدات والأساليب التكنولوجية لايزال هو محرك وقائد العملية التعليمية ، وهو لا يستطيع أن يحمل تلك المسئولية دون أن يدرك أبعادها ودون أن يعمل على ترجمة ذلك الإدراك إلى ممارسات وسلوكيات مهنية ...

سابعا : السلطات الإشرافية :

هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو متكامل مع المعلم ، لتيسير مهمته ، وهى فى ذلك الشأن معنية بعديد من المسائل الإدارية والفنية ، والتى بدونها لا يستطيع المعلم أن يمارس أدواره بكفاءة عالية ، فهناك مدير المدرسة وهناك المشرف الفنى ، وهناك رئيس القسم (المدرس الأول)، وإذا نظرنا إلى طبيعة وظائف تلك السلطات الإشرافية نجد أن المدرسة مسئولة عن الناحيتين الإدارية والفنية عند مستوى معين . فمدير المدرسة مسئول عن تنظيم العمل والإشراف عليه إدارياً وفنياً ، وكذلك المشرف الفنى نجد أنه مسئول عن تنظيم العمل فى جانبيه الإدارى والفنى على مستوى القسم ، والمعلم فى هذه الشبكة المركبة من العلاقات الإدارية والفنية مطالب بإجراءات وأدوار عديدة يقع معظمها فى إطار العمليات المتعلقة بتنفيذ المناهج الدراسية ، وهنا يلاحظ أنه عرضه للمساءلة من جانب الأطراف الثلاثة إذا ما أحسنوا القيام بأعباء مسئولياتهم نحو المعلم ، ذلك أن أطراف تلك السلطات الإشرافية لا يزيدوا عن كونهم رفاق عمل أو رفاق مهنة أتيحت لهم فرص اكتساب خبرات لم تتح بعد للمعلم وخاصة

حديث العهد المهنة ، ولذلك فإن من يملكون تلك الخبرات يمثلون قيادة تربوية بالنسبة للمعلم ، ومن ثم يفترض أنهم يشغلون تلك المناصب ليكونوا فى مواقع قريبة من المعلم لتوجيهه ومساعدته على التوصل إلى مستوى جيد من الأداء ، والواقع أن تلك السلطات تعد عاملا مؤثراً فى مدى كفاءة المعلم فى أدائه المهنى ، فكثيراً ما نسمع عن النمط الدكتاتورى أو الديمقراطى أو غيرها من أنماط الإدارة المدرسية ، وكثيراً ما نسمع أن هذا الموجه أو ذلك (المدرس الأول) يسلك سلوكاً متشدداً مع المعلمين وخاصة حول مستويات العمل أو الإنجاز فى محتوى المناهج الدراسية أو مستويات تحصيل التلاميذ أو غير ذلك ، وهنا نجد أن المعلم فى حاجة ماسة إلى الحوار أو المناقشة الهادئة بينه وبين أطراف السلطة الإشرافية حتى يمكن التوصل إلى اتخاذ قرار سليم بشأن ما يعترضه من مشكلات .

وعلى الرغم من أن بعض البلدان قد اتجهت إلى إلغاء معظم السلطات الإشرافية على المعلم ، إلا أنه من الملاحظ أن هناك أعداداً ليست بالقليلة من المعلمين تحبذ توافر سلطات إشرافية على مستوى رفيع من التمكن للتوجيه والإرشاد ولتطوير العمل التربوى .

ثامنا : الإمكانات المتاحة :

يختلف مستوى أداء المعلم فى عمليات المنهج التنفيذية تبعاً لمدى الإمكانات المتاحة فضلا عن أن الفلسفة الكامنة وراء كل منهج تعنى إمكانات معينة ، وعلى ذلك فإن الأسلوب التقليدى فى تنفيذ المناهج لا يحتاج أكثر من توافر كتاب مدرسى ومعلم قادر على سرد محتواه من الحقائق والمعارف وبعض المقاعد وسبورة طباشيرية ، إن مثل تلك الإمكانات تعد كافية لتنفيذ النوعية التقليدية من المناهج ولكن مع ذلك فإن تلك المناهج إذا ما صاحبها إمكانات مادية وخامات وأجهزة ووسائل تعليمية ومصادر تعلم وأنشطة متنوعة ، فلاشك أن هذا يساعد على تنفيذ المناهج بصورة أفضل وتحقيق قدر أكبر مما حدد لها من الأهداف ، أما إذا استندت المناهج على فلسفات أكثر تطوراً ، فالأمر يحتاج إلى إمكانات وتكاليف أكثر ، حيث أن تنفيذها

يتطلب عادة القيام بمشروعات بعضها داخل المدرسة وبعضها الآخر خارجها ، كما يتطلب استخدام أجهزة مثل السينما والتليفزيون وربما الفيديو والآلات التعليمية والحاسبات الألكترونية ، كما أنها تعتمد على مدى التعاون بين المدرسة والمؤسسات الإجتماعية الأخرى التى يتطلب عمل التلاميذ ونشاطهم التعامل معها ، ولا يعنى امتلاك كل تلك الإمكانات أو بعضها أن المناهج أصبحت متطورة ، فقد توجد تلك الإمكانات فى مدارس إحدى الدول ومع ذلك يدور المنهج فى فلك تقليدى ، وتصبح المسألة عندئذ مجرد التفاخر بأن المدرسة تملك كل ذلك بغض النظر عن مدى اتصالها بالمنهج ومدى فعاليتها فى عملياته التنفيذية ومدى جدواها بالنسبة لحصيلة التعلم ، ولقد لوحظ فى بعض الأحيان أن ما يعرض من مواد تعليمية من خلال بعض الأجهزة المتطورة لا يزيد عن كونه مجرد ترديد لمحتوى كتاب مدرسى ولكنه على شريط تسجيل أو جهاز تليفزيونى أو جهاز فيديو ، الأمر الذى يعد تكراراً لدور المعلم الذى يقوم بعملية الإلقاء ، وهنا يصبح الفرق الوحيد هو توافر عنصر الاتصال البشرى المباشر من ناحية وعدم توافره فى الناحية الأخرى ، وهذا يدعونا إلى القول أن امتلاك التكنولوجيا وانتشارها على المستوى المدرسى لا يعنى منهجاً متطوراً ، فالأمر يتوقف على مدى كفاءة المعلم فى هذا الشأن ، وقبل هذا يتوقف على مدى التكامل بينهما وبين المنهج الدراسى ذاته ، وبقدر ما يتوافر للمعلم من تلك الإمكانات وبقدر ارتباطها بالمنهج فلسفة وتخطيطاً وبناء ، بقدر ما يكون نجاح المعلم فى توظيفها ، وبناء على ذلك يمكن القول أن المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج يحتاج إلى إمكانات معينة ، وبقدر توافر تلك الإمكانات وبقدر تمكنه من كفايات استخدامها يتحدد مستوى أدائه وبالتالى نوعية عائد التعلم وكمه .

تاسعا : نظام التقويم القائم :

لما كانت عملية التقويم تمثل بعداً من أبعاد المنهج الدراسى ، فلقد أصبح تأثيره واضحاً على مسار جهود المعلم فى سبيل تنفيذه ، إذ أن طبيعة تلك العملية وأساليبها تشكل أدوار كل من المعلم والمتعلم ، وهذه العملية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكافة عناصر المنهج الأخرى ، فإذا كان المنهج يتبنى أهدافاً تعنى فى أساسها بالمادة العلمية ومدى

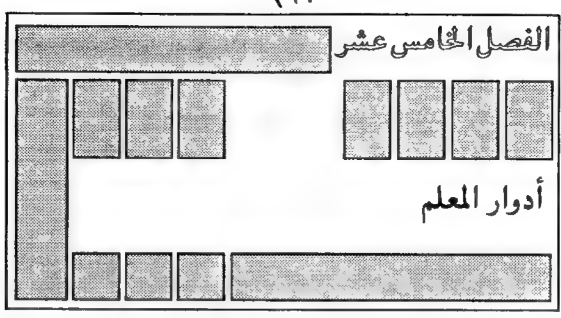
التمكن منها ، يصبح الكتاب المدرسى هو قوام العملية التعليمية ، وتصبح عملية التدريس التلقينية هى الأسلوب الوحيد أو القالب الذى يعتمد عليه المعلم ، وهنا يصبح دور المتعلم استيعاب تلك المعارف استعداداً لاستدعاء بعضها وكتابته فى ورقة الامتحان ، وإذا كان المنهج يستهدف إلى جانب التمكن من المعارف تعلم مهارات من نوع ما سنجد أن نوعية المحتوى وأسلوب التقويم سيختلفان عن الحالة الأولى ، كما أن المعلم سيجد نفسه مضطراً إلى استخدام أساليب تدريسية مغايرة ، ونفس الأمر ينطبق إذا ما استهدف المنهج بناء أو تطوير نواحى وجدانية معينة ، وبناء على ذلك وفى ظل المناهج التقليدية التى لاتزال شائعة فى معظم البلدان العربية يلاحظ أن المعلم يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى تحصيل تلاميذه لمحتويات الكتاب المدرسى ، ذلك أن عملية التقويم تتبلور فى شكل ورقة امتحانية فى آخر العام ويكون على المتعلم الإجابة عن أسئلتها لكى يفصح عما استطاع تحصيله ، وهنا لا يشعر المعلم أن هناك حاجة إلى نشاط مدرسى ، قلما يشعر أيضاً بحاجته إلى وسيلة تعليمية ما فى أثناء عملية التدريس ، وإذا ما شعر بحاجته إليها فيكون ذلك فى الغالب تأكيداً على الحفظ والاستيعاب لما تم تقديمه إلى التلاميذ ، ولذلك نرى أن هناك من ينادون بأن عملية تطوير المناهج الدراسية تبدأ أو تعتمد على تطوير أسلوب التقويم ، فإذا ما أدرك المعلم أن هناك امتحانات من نوع مغاير ، وأن هناك أساليب أخرى سيتم استخدامها لتقويم مدى تعلم تلاميذه ، فالشيء المؤكد هو أنه سيسعى جاهداً إلى تطوير أدائه فى التدريس ، واستخدام طرق وأنشطة ووسائل تسعى فى مجموعها إلى بناء الفرد ومساعدته على الاستعداد لعملية التقويم بأساليبها المغايرة . والواقع هو أن تلك الدعوة لا تشير فقط إلى أن عملية التطوير أساليب التقويم يرتبط بها تطوير التدريس ، ولكنها تشير أيضاً إلى أن تلك العملية ستؤدى إلى تطوير كافة عناصر المنهج ، الأمر الذى تمتد آثاره ربما إلى تطوير أنماط الإدارة المدرسية وأساليب الإشراف الفنى ، وربما أيضاً نظام الفصول المدرسية ونوع العلاقات والتفاعلات بين كل المعنيين بأمر عملية التربية .

ولقد لوحظ أن السلطات التربوية في المملكة المتحدة تصدر منشورات للمعلم يعرف من خلالها نوعية الامتحانات التى سيتقدم إليها تلاميذه ، وكذا نوعية جوانب التعلم التى ستكون موضع التقويم ، بل ويشار عادة فى الامتحانات إلى أن الأسئلة أو بعضها تسعى إلى قياس مهارة ما لدى التلميذ ، إذ أنه ليس من الضرورى أن يكون التلميذ قد درس مع معلمه محتوى السؤال من المادة العلمية ، ولكنه تعلم تلك المهارة ، ومن ثم تكون المهارة هى الهدف وليس المادة العلمية . وتخضع الامتحانات فى بنائها وضبطها لهيئات امتحانية خاصة تتبعها مدارس منطقة أو مناطق معينة ، ويستتبع ذلك أن تنشر تلك الهيئات المقررات والبدائل التى يجب أن يدرسها التلميذ لكى يتقدم إلى امتحاناتها ، وعلى ذلك يخضع المعلم تماماً لتلك المقررات وبدائلها ويسعى فى تنفيذه للمناهج إلى الوفاء بتلك المتطلبات ومساعدة المتعلم على إكتساب ما تقتضيه الامتحانات من جوانب تعلم مختلفة .

هذه هى العوامل الأساسية التى يتأثر بها أداء المعلم فى عميات تنفيذ المنهج ، هذا بالإضافة إلى أن هناك نوعية أخرى من العوامل الشخصية والمتعلقة بالمعلم ذاته مثل اتجاهه نحو المهنة ، ومدى تمكنه من كفايات تنفيذ المنهج ومدى إحساسه بالمسئولية الإجتماعية الملقاة على عاتقه ، ومدى إدراكه لموقعه من عملية التربية ، ولذلك يبدو أن المعلم فى موقف يجب عليه أن يكون واعياً بكل تلك العوامل المؤثرة فى عمله ، ولقد كان من نتائج تعدد تلك العوامل وعدم الرضا عن منتج التعلم ظهور اتجاه مساءلة المعلم فى بعض الدول ، ويقصد به إجراء نوع من التعاقد مع المعلم بحيث يحتوى على أهداف معينة يجب وصول التلاميذ إليها ، ونتيجة لما يحققه المعلم تتم عملية المحاسبة ، وقد يترتب على ذلك زيادة فى الأجور أو مكافآت إضافية أو امتيازات خاصة ، كما قد يترتب عليها إنهاء عقد العمل فى المهنة . وعلى الرغم من التطرف الواضح فى هذا الاتجاه وميله إلى الناحية أو الأسلوب التجارى إلا أنه يشير فى مجمله إلى مدى تقبل أو عدم تقبل تلك العوامل أو المؤسسات التى يتأثر بها المعلم بعمله ، كما أنه يشير إلى أن المعلم مطالب بدور أكثر فعالية فى تنفيذ المناهج المدرسية وتحقيق

الأهداف التى حددت لها ، انطلاقاً من الضمير المهنى والميثاق الأخلاقى الذى يجب أن يلتزم به كل مشتغل فى هذا الميدان ، ولذا فالمعلم مطالب بأدوار متعددة بعضها متعلق بصورة مباشرة بعمليات المنهج التنفيذية ، وبعضها الآخر متعلق بتلك العمليات على نحو غير مباشر ، وسنعرض لبعض تلك الأدوار فى الفصل التالى .

* * *



الفصل الخامس عشر

أدوار المعلم

يلاحظ أن الأدوار التى يحمل المعلم مسئولياتها تتغير بصفة مستمرة ، ويخضع هذا التغير إلى حركة المجتمعات وما تحمله من قوى مؤثرة على عملية التربية ، وقد اعتمد برنشتين (Bernstein) سنة ١٩٦٧ على فكر دوركايم (Durkhaim) فى تفسير العلاقة بين نمط المجتمع وحركته من ناحية وأدوار المعلم من ناحية أخرى ، فذكر أن المجتمعات فى العصر الحديث بدأت فى التحرك من مرحلة التماسك الميكانيكى تلك المرحلة التى يشارك فيها الأفراد المجتمع فى معتقداته وبالتالى تعزى كل أدواره إلى نظام المعتقدات السائد ، وهذا يشير إلى أن أدوار الفرد تابعة لنظام المتعقدات ، وليست نابعة من ذات الفرد . ويقصد برنشتين بمرحلة التماسك العضوى ، تلك المرحلة التى يتمايز فيها الأفراد ، ونتيجة لذلك التمايز وما يتاح من فرص التعلم لكل فرد يتم تعلم الأدوار المختلفة ، وفى هذا الحالة لا تعد تلك الأدوار محصلة لنظام المعتقدات بقدر ما تعزى إلى ذات الفرد وما يوجد بين الأفراد من فروق واختلافات . ومن أوضح الأمثلة التى تشير إلى ذلك التحرك تغير نوع العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم من إستنادها إلى تقاليد راسخة تحدد لكل منهما أدواره إلى نوع مغاير من العلاقات يعتمد فى جوهره على مواجهة كل منهما للآخر فى موقف أو نشاط علمى أو ترويحى معين . وفى هذا الإطار تم التحول عن الصورة التقليدية للمنهج إلى صورة أخرى تتحدد من خلالها محاور عامة فيتناولها المعلم والمتعلم بالدراسة والفحص للإتفاق على مضمون الدراسة وأسلوبها ، وتعد تلك المسألة فى غاية

الأهمية بالنسبة لأدوار المعلم ، فإذا كان هناك تحرك للمتعلم من موقف السلبية إلى موقف المواجهة والمشاركة والإيجابية لتنمية التفكير والكشف عن المبادىء وحل المشكلات ، فإن ذلك يستتبعه تغير كامل وشامل فى أدوار المعلم ، إذ لم يعد دوره محصوراً فى تحقيق مستوى ما من التعليم للجميع ، ولم يعد دوره الإجابة عما يعن للمتعلمين من تساؤلات .

وقد قدم برنشتين سنة ١٩٧١ هيكلا متكاملا لأدوار المعلم التى تفرضها حركة المجتمع ، ولكنه قد تبين أن الكثير من مكونات ذلك الهيكل تدخل فى باب المثاليات ، إذ كشفت الممارسة الميدانية عن فجوة كبيرة بين ما يعد قابلا للتطبيق وما لا يتعدى مستوى النظرية فيما قدمه برنشتين .

وفى سنة ١٩٧٣ عملت اليزابيث ريشاردسون (Richardson) مستشارة لإحدى المدارس التى كانت على وشك التحول إلى مدرسة شاملة ، وكانت مهمتها تنحصر فى مساعدة المعلمين على تعرف وتحديد المشكلات التى تواجههم فى أثناء العمل ، مثل المشكلات التى واجهتهم حينما قاموا بتنفيذ منهج متكامل ومشكلات استخدام أساليب إشرافية جديدة ، والمشكلات التى ترتبت على تدخل رؤساء الأقسام (المدرسون الأوائل) فى أعمال المعلمين ، وغير ذلك من المشكلات التى تتصل بعمليات المنهج ، وقد توصلت ريتشاردسون إلى أن هناك حاجة ماسة إلى تحديد دقيق لأدوار المعلم تحاشياً لكثير من تلك المشكلات ، ويرتبط بذلك تحديد دقيق أيضاً لأدوار كل من يعمل بالمدرسة حتى لا يحدث التداخل ، بل وليكون هناك نوع من وضوح الرؤيا فى العلاقات مما يساعد على مزيد من التعاون فى سبيل تنفيذ المناهج .

وقد قام برنبوم (Bernbaum) سنة ١٩٧٦ بدراسة نستطيع من خلالها أن نتبين كيف يرى مديدو المدارس أدوار المعلم ، فقد أجرى دراسة مسحية ترصد اتجاهات المديرين نحو أدوارهم كما يرها المجتمع البريطانى ، وهى القيادة - ممثل للمدرسة فى المجتمع - كمدير - كمعلم - كمجدد ، وقد أعد إستبياناً لهذا الغرض أجاب عنه ٣١٥ مديراً ، وقد أشارت الإجابات بنسبة ٥٧٪ إلى أن المديرين يرون أن دورهم الرئيسى هو جعل المعلمين يقدمون الجديد والمتطور دائماً ، كما أشارت الإجابات بنسبة ١٤٪

إلى أن المديرين يرون أن دورهم هو مساعدة المعلمين على حل المشكلات المتعلقة بالنظام.

ومن ذلك يتبين أن مدير المدرسة يشارك المعلم فى كثير من المسئوليات المتعلقة بعمليات تنفيذ المناهج ، هذا بالإضافة إلى مسئولية جميع السلطات الإشرافية الأخرى .

ولما كانت العوامل والمؤثرات التى سبق عرضها فى الفصل السابق دائمة التغير بفعل استمرارية حركة المجتمعات وتطورها ، فإن أدوار المعلم دائمة التغير أيضاً ، أى أن التغير الذى يطرأ على أدوار المعلم والتى تترجم عادة إلى ممارسات ميدانية تعد انعكاسات لحركة المجتمع وتطوره ، وهنا يصبح على المعلم أن يضيف إليها من ذاته وأن يجدد وأن يبتكر وأن يبادىء بما يشعر من خلال خبراته أنه يثرى عملية التربية ويحسن ناتج التعلم .

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن المعلم مهنى . وإذا كانت هناك معاهد متخصصة فى إعداده لممارسة هذه المهنة ، فإن هناك أيضاً مسئولية ملقاة على عاتقه ، وهى تنحصر فى أنه مطالب بدور فى عملية التمهين هذه ، بمعنى أنه مطالب بدراسة الفكر التربوى وكل تطور يطرأ عليه وأن يكون متمكناً من كفايات التدريس المختلفة ، وهناك إلى جانب ذلك أيضاً التمكن من مختلف أساليب التدريس وكذا أساليب التقويم وخاصة ما يعتمد منها على التقديرات الموضوعية مثل تحليل التفاعل وغيرها مما يأخذ بالإتجاه الكمى ، ويؤكد جوردون (Gordon) فى هذا الشأن على أن المعلم لا ينبغى أن يكون مجرد مستقبل نشط للمناهج أو مشروعات المناهج ، ولا ينبغى أن يكون مجرد شخص يجيب عن استبيانات أو استطلاعات للرأى ، وإنما يجب أن يكون صاحب رأى مستند إلى الدراسة العلمية ، وهنا يستطيع أن يشارك بالنقد والتطوير الفعال ، ولقد جاء فى تقرير المجلس المدرسى البريطانى سنة ١٩٧٥ أن هناك حاجة ماسة إلى المعلمين ذوى الكفاءة العالية فى أساليب التقويم ، وهذا الأمر يشير إلى أن كافة العمليات المتعلقة بالمناهج تعتمد ، بل ولا يمكن أن تستغنى عن المعلم ، ذلك المعلم الذى يستحق أن يوصف بأنه صاحب مهنة ، وهذا لا يتيسر للمعلم إذا كان

نامياً ومتجدداً ومطلعاً على كل جديد فى الميدان بحيث يكون دائماً عند مستوى المسئولية ، وقادراً على المشاركة فى تلك العمليات . ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن المتخصص فى المادة وكذا المتخصص فى أحد فروع التربية أو علم النفس لا يستطيع أى منهما أن يعمل منفرداً فى أى عملية من عمليات المناهج ، ولكن هذا الأمر يحتاج إلى المعلم الذى وصل إلى مستوى عال من التمكن والوعى بالنظرية التربوية وما يرتبط بها من ممارسات ميدانية ، وهذا يؤكد مرة أخرى أن الميدان أو الممارسة العملية هى التى تكشف عن المشكلات الحقيقية ، ولا يستطيع أى متخصص - غير المتعلم - أن يعطى الصورة الحقيقية عن تلك المشكلات ، ومن ثم فهو لا ينبغى أن يكون بعيداً عن عمليات التشخيص وأساليب العلاج وما يصاحبها من تجريب ميدانى .

* والمعلم أيضاً ليس مجرد مشارك فى عمليات التجديد التربوى ، حيث يطلب إليه التنفيذ والمتابعة ، ولكنه قبل هذا مبادىء بالتجديد ، فهو من خلال اتصاله بتلاميذه وإدارته لعديد من التفاعلات بينه وبينهم يستطيع أن يضع أيديه على مواطن القصور أو النواحى السلبية ، ويستطيع فى نفس الوقت أن يضع من التصورات الكفيلة بالعلاج السليم ، ووضعها موضع التنفيذ ، والمعلم فى ممارسته لهذا الدور يستند إلى ما سبق قوله من أنه صاحب مهنة لها أصولها النظرية وتطبيقاتها الميدانية ، ومن ثم فهو يصل إلى المشكلات والسلبيات مستنداً إلى نواح علمية وخبرات ميدانية ، كما أنه لا يضع تصوراته للعلاج على نحو عفوى ، ولكنه يضعها مستنداً إلى المبادىء والمعايير العلمية .

ولقد لوحظ أن الاتجاه السائد فى هذا الشأن هو تشجيع التجديد التربوى فى المحليات ، بل إن الدعوة القائمة الآن فى المملكة المتحدة هى أن التجديد التربوى يجب أن ينبع من العمل المدرسى وإن مشروعات المناهج المتطورة يجب أن تستند على جهد المعلمين فى هذا الشأن ، وبالإضافة إلى ذلك فقد لوحظ أيضاً أن المشروعات التى قام بها المجلس المدرسى والتى لاتزال فى مرحلة التجريب وعددها ١٥٠ مشروعاً أعتمدت أساساً على جهود المعلمين وأشكال التجديد التربوى ومظاهره التى استطاعوا التوصل إليها من خلال ممارستهم الميدانية على المستوى المدرسى . وبطبيعة الحال يصعب أن

يكون المعلم مبادئاً بالتجديد على المستوى المدرسى إلا إذا كانت فلسفة المنهج ونموذجه يسمحان بذلك ، وهو الأمر الذى يعنى أن تصبح السلطات التربوية فى موقف أفضل بحيث تعطى هذا الحق للمعلم ، إلا أن الأمر لا يقف عند مجرد فلسفة المنهج ونموذجه وموقف السلطات التربوية ، ولكنه يعنى أن المعلم ذاته يجب أن يملك القدرة على التجديد والابتكار والمبادأة بهما ، فالمسألة ليست مجرد موافقة أو تصريح يحصل عليه المعلم لكى يبدأ بالتجديد ، ولكن المسألة تعتمد على مدى كفاءة المعلم واستعداده الشخصى للقيام بأعباء هذا الدور ، وهنا نؤكد مرة أخرى أن هذا الأمر يعود إلى نظرة المعلم إلى ذاته كصاحب مهنة له فيها دور ، بل ومن واجبه أن تظهر بصماته على كافة عملياتها سواء التخطيطية أو التنفيذية .

والمعلم أيضاً له دور فى عملية ***الإدارة المدرسية*** ، فهو ليس معنيّاً فقط بتنفيذ منهج ما ، ولكنه إلى جانب ذلك مشارك فى العمليات الإدارية ذات الصلة الوثيقة بالمنهج . فالمنهج كما سبق القول ليس مجرد كتاب مدرسى يدرس المعلم محتواه ، ولكنه خبرات تحتاج إلى تنظيم كما تحتاج إلى إدارة من جانب المعلم ، وهذا الأمر يعنى اتصالا وتنسيقاً وتنظيماً للعلاقات بين المعلم وعملية الإدارة المدرسية . ويرى البعض أن المعلم ، بل ورئيس القسم (المدرس الأول) ليس لأى منهما دور فى عملية الإدارة المدرسية ، إذ أن المدير هو المعنىّ بذلك دون غيره من العاملين بالمدرسة . والواقع أن هذا الرأى ينطوى على فصل وتباعد بين أطراف العملية التعليمية ، بالإضافة إلى أنه يسير فى اتجاه مضاد لحركة المجتمعات ، والتى أصبحت الديمقراطية هى الصفة الغالبة عليها . ولما كانت المدرسة إحدى مؤسسات المجتمع كان لزاماً أن يستجيب نمط الإدارة لهذا الإتجاه ، بحيث تكون المدرسة فى مجموع ممارساتها مكاناً يمر فيه الجميع بمواقف يومية يمارسون فيها كافة الحقوق ويلتزمون فيها بكافة الواجبات دعماً للديمقراطية فهماً وممارسة وسلوكاً .

ومن أدوار المعلم أيضاً والتى تميزه كصاحب مهنة دوره كباحث ، ولا نقصد فى هذا المجال أن يكون المعلم باحثاً يجرى تجارب معقدة تحتوى على عدة متغيرات ومجموعات ضابطة ومجموعات تجريبية ، أو يستخدم أساليب إحصائية معقدة للتحقق

من الأدلة وقياس النتائج وتفسيرها ، وإنما نقصد أن يكون المعلم قادراً على التنظير من خلال ما يقوم به من ممارسات ، أو أن يفكر بطريقة منطقية ناقدة فى كل ما يقوم به من أنشطة أو أعمال ، فمن المفترض أن المعلم لديه من الكفايات اللازمة لعملية ضبط المواقف التعليمية ونقل المعارف وتعليم المهارات أو العادات وتنمية الميول والاتجاهات وغيرها من جوانب التعلم ، وبالتالى فهو قادر على ممارسة هذا الدور والذى يعد بحق من أهم الأمور التى يعتمد عليها فى عمليات تطوير المناهج ، ولقد وجد أن هناك الكثير من الأخطاء فى عدد من المشروعات المطورة ، وقد أرجعت نسبة كبيرة من تلك الأخطاء إلى إغفال دور المعلم فى هذا الشأن وعدم الاعتماد على جهده كباحث فى الميدان .

ويواجه المعلم فى هذا الشأن عدة مشكلات ، فلا يوجد فصل مثل الآخر ، إذ أن هناك اختلافات فى مستويات الدافعية وقدرات التلاميذ وحالة المعلم ذاتها ، ونظام المدرسة ، وأسلوب تنظيم الفصل الدراسى وغير ذلك من المتغيرات ، ومع ذلك فهو مطالب بالقيام بهذا الدور ، بل إن هناك اتجاهاً فى المملكة المتحدة يجعل من المعلم مخططاً للمنهج فضلا عن أنه المسئول عن تنفيذه ، ولذلك يطالب المعلم دائماً بدور أكثر فعالية فى مجال البحث وفق الإطار السابق الإشارة إليه ، ولكى يقوم المعلم بهذا الدور يجب أن يكون موضوعياً ، ويستطيع المعلم أن يتأكد من مدى الموضوعية بتكرار الملاحظة أو بإشراك زملاء له فى عملية الملاحظة وإصدار حكم موضوعى ، ويجب أن يكون المعلم قادراً على نقد ذاته ، والواقع هو أن كثيرين يميلون إلى الدفاع عن أدائهم أو النتائج التى يتوصلون إليها ، وقلما يرون أو يعترفون بالأخطاء فى ذلك الأداء أو تلك النتائج ، وخاصة حينما يوجه النقد من زميل أو زملاء للمعلم .

ويرجع عدم تقبل المعلم للنقد إلى فقدان الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمان فى المهنة ، ولعل ذلك يشير إلى أن المعلم فى ممارسته لدوره كباحث فى الميدان يحتاج إلى مساندة وتوجيه من السلطات التربوية مع إتاحة الفرص له للتجريب والابتكار والبحث عن أسباب الظواهر والمشكلات والقيام بتجريب ما يراه مناسباً للعلاج أو التطوير .

ومن أدوار المعلم أيضاً والتى يمارسها بدرجات متفاوتة دوره كمشارك فى توفير عوامل الضبط لتنفيذ المنهج . فالمنهج فى تنفيذه يخضع لعمليات ضبط على عدة مستويات إشرافية ، ومع ذلك فإن دور المعلم فى هذا الشأن لا يعتبر أقل من حيث المستوى أو الأهمية عن أدوار المستويات الإشرافية الأخرى ، وتزداد خطورة هذا الدور فى الدول التى تأخذ بالاتجاه الذى يعتمد على ترك مسألة اختيار محتوى المنهج وتنفيذه للمعلم ، وخاصة أن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن فرض محور أو محاور معينة ، أو محتوى معين إنما يمثل عدواناً على حرية التلاميذ واهتماماتهم ، وبالتالى يفرض على المعلم ما قد يختلف من آرائه وتصوراته وفكره التربوى الذى يتمكن منه ويمارس مهنته من خلاله . وعلى أية حال فإن الشىء المؤكد فى هذا الشأن هو أن المعلم هو الضمان الأساسى والعامل الفعال فى توفير الشروط اللازمة والظروف المناسبة لتنفيذ المناهج المدرسية ، ولا يقصد بالضبط هنا مجرد توفير تلك الشروط أو الظروف فقط ولكن يقصد به أيضاً التأكيد من مسار عمليات المنهج والتى يعنى بها أساساً كصاحب مهنة لها أصولها ، ومن المسائل التى كثيراً ما تثار فى هذا الشأن مسألة العلاقة بين المنهج الواضح والمعلن رسمياً والمنهج الخفى . إذ أن المنهج الواضح والمعلن يتميز فى أغلب الأحوال بالوضوح والتحديد من حيث أهدافه ومحتواه والطرق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم ، ومن ثم تصحب المشكلة هى كيفية ضبط المعلم للعلاقة بين ذلك المنهج وما يتم تعليمه وتعلمه ولم يتضمنه ذلك المنهج ، وليس المقصود هنا بعملية الضبط مجرد السبل ، ولكن المقصود أيضاً كيفية إحداث نوع من التوازن حتى لا يطغى جانب على الآخر ، وحتى لا تصبح العملية التعليمية مجرد جهد ونشاط يقوم به المتعلم دون إطار مرجعى لأهداف محددة . ويواجه المعلم فى هذا الشأن عادة بمشكلة التنوع والاختلافات بين ميول تلاميذه واهتماماته ، ولذلك فإنه إذا ما أتاح الفرص للجميع للإشتراك فى أنشطة تعليمية وفق تلك الميول والاهتمامات ، فهذا يعنى خروجاً على إطار المنهج الرسمى المعلن ، وهنا يصعب فى الغالب على المعلم أن يضع من الضوابط الكافية لتكون تلك الميول والاهتمامات مرتبطة بمجال ذلك المنهج ، ولعل هذا يشير إلى المعلم فى ممارسته لهذا الدور يجب أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لذلك ، وإن كان هذا الأمر يتطلب اشتراك المعلم فى اتخاذ القرارات المتعلقة

بتنفيذ المناهج ويخضع المعلم هنا لضغوط متباينة ، فبعضها مصدره المجتمع وبعضها مصدره المتعلم ذاته ، أى أنه ، يعمل فى كثير من الأحيان بين ما يراه المجتمع والمختصون مناسباً وما يتضح له من اختلافات بين المتعلمين من حيث الخلفيات الثقافية والمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات ، وما يلى من تباين فى الاهتمامات .

ومن هنا كان المعلم عرضة للمحاسبة أو المساءلة من جانب المجتمع ، ففى ظل هذا الاتجاه يصبح مطالباً بمستويات معينة من التعلم يجب مساعدة تلاميذه على الوصول إليها ، وتلك المستويات تحدد له فى أهداف يسعى إليها ، ومن ثم يمارس المعلم ضغوطاً على تلاميذه تحقيقاً لتلك المستويات .

والواقع هو أن ذلك الاتجاه يعنى النظر إلى المعلم كما لو كان يمارس صناعة ما ، أى أنه يقوم بعملية صناعية تعتمد على خلفية تجارية ، وهو الأمر الذى يصعب قبوله فى إطار الفهم الواعى بطبيعة البشر وإمكاناته ودوافعه المختلفة . ومن ثم يمكن القول أن هذا الاتجاه يتطلب مزيداً من الضبط من جانب المعلم فى سبيل تحقيق أهداف ما ، وفى نفس الوقت لا يتسق مع طبيعة العملية التربوية وخصائصها ، وليس معنى ذلك أنه لا ينبغى على المعلم أن يمارس عمليات الضبط ، ولكن على العكس من ذلك فهو مطالب بتلك العمليات ولكن فى إطار فهم كامل بأبعاد مهنته ونوع المنهج وفلسفته وأهدافه ، بالإضافة إلى إدراكه وتمكنه من كفايات ذلك الضبط .

وفى ضوء تلك الأدوار تصبح عملية إعداد المعلم وتدريبه فى أثناء الخدمة عملية علمية ، فإختيار الطلاب لمعاهد وكليات إعداد المعلمين يجب أن يخضع لمعايير علمية يجب تطبيقها على كل من يستعد لممارسة المهنة ، فهناك حد أدنى للمواصفات والشروط التى يجب توافرها لدى الفرد المقبل على الالتحاق بتلك المهنة ، ومن ثم فلابد من مقابلات واختبارات للقبول تراعى فيها كافة شروط إعداد مثل تلك الأدوات ، أما بالنسبة لبرامج الإعداد ذاتها فيجب مراعاتها بصورة شاملة بدءاً من مستوى فلسفة إعداد المعلم ذاتها والأهداف المرجو تحقيقها من ذلك الإعداد ، والمقصود بالمراجعة هنا هو تحديد الأدوار التى سيقوم بها المعلم وتحليلها تحليلا علمياً ، ومن ثم تقويم البرامج من حيث المحتوى والطريقة والأساليب التقويمية مستندة إلى فكرة واحدة وهى كيف

يتم توظيف البرنامج لتخريج معلم متمكن من الكفايات اللازمة لممارسة تلك الأدوار .
ومن القضايا الأساسية أيضاً والمطروحة فى هذا الشأن قضية العلاقة بين المواد الأكاديمية والمواد التربوية ونسبة كل منهما إلى الأخرى وعدد ساعات الدراسة النظرية المخصصة لكل منها . والواقع هو أن هذا الأمر ليس صراعاً أو حواراً حول أفضلية أى من الطرفين على الآخر ، ولكن الشىء المؤكد هو أن كليهما مفيد بل وهام للمعلم فى ممارسته للمهنة ، ولكن يتبقى شىء واحد هو ماذا يحتاج المعلم من هذا الطرف وذاك وبأى قدر ومن أى نوعين وما علاقة هذا كله بأدواره المهنية والتى سبقت الإشارة إليها ؟ إن الإجابة عن تلك التساؤلات يجب أن تتخذ خطاً واضحاً قوامه الدراسة العلمية بحيث يتحدد من خلالها وظيفية كل مادة أو كل محتوى يقع عليه الاختيار ، وهذا لا يتوافر له إلا عن طريق المجال التطبيقى ، فكل فكر يدرسه الطالب لابد أن يدرك بصورة إجرائية كيفية إستخدامه وتطبيقاته وانعكاساته على كافة نواحى العمل التربوى ، وإذا كان البعض يتصور أن دراسته لبعض النظريات فى هذا المجال أو ذاك تعنى تمثله لمبادئها وأسسها وأنه يستطيع آنذاك أن يترجم ذلك كله إلى ممارسات ميدانية ، فإن الشىء المؤكد هو أن هذا الأمر يحيط به الشك من كل جانب ، ولذلك فإن الدعوة القائمة الآن هى دعم العلاقة بين الفكر والتطبيق ، بين النظرية والممارسة ، ولذا تتم مراجعة برامج إعداد المعلمين فى معظم البلدان المتقدمة فى ضوء ما تسفر عنه الدراسات العلمية حول الأدوار التى يقوم بها المعلم . وقد استحدثت بعض البلدان أساليب متطورة لدراسة تلك البرامج مثل أسلوب الوحدات النموذجية التطبيقية (Modules) والتى يتناول كل منها إحدى الكفايات التى يجب أن يتمكن منها المعلم ، وبالتالى يدرس معلم المستقبل عدداً من تلك الوحدات طوال سنوات إعداده ، هذا مع عدم إغفال الجوانب التطبيقية للدراسة .

ولعل معالجة مسألة العلاقة بين الفكر والتطبيق تقودنا إلى دراسة مسألة التربية العملية (Teaching Practice) ، وهى فى الواقع تشبه الورشة بالنسبة لمهندس المستقبل وتشبه المعلم والمشرحة بالنسبة لطبيب المستقبل وتشبه المزرعة بالنسبة للزراعيين والشركات والبنوك بالنسبة للتجاريين ، وهكذا بالنسبة لكل صاحب مهنة لها أصولها وأسسها العلمية المتفق عليها ، ومن ثم فإن الأوضاع الحالية للتربية

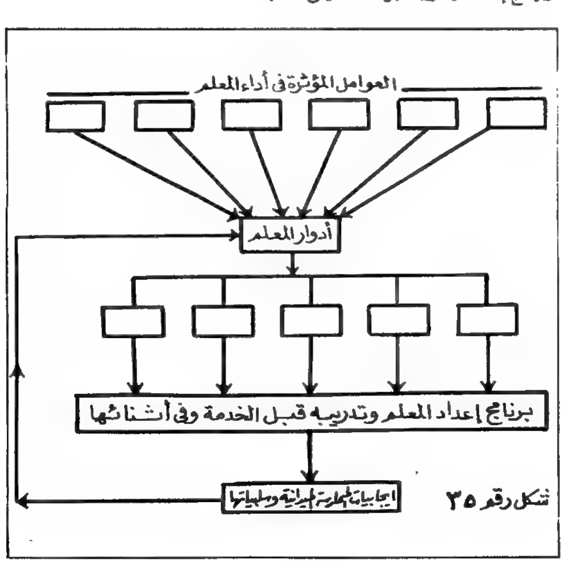
العملية تعتبر موضع جدل ونقد شديدين ، إذ لا يمكن أن نتصور أن فترة أسبوعين أو ثلاثة تكفى لكى تتاح الفرص لكل طالب لملاحظة تطبيقات الفكر التربوى فى الميدان ، كما لا تتاح له فرص التدريب الكافية على الأدوار التى يعد لممارستها فيما بعد ، هذا فضلا عن أن هناك الكثير من نواحى النقد التى توجه إلى ذلك الأسلوب وخاصة فيما يتعلق بمستوى كفاءة الإشراف على الطلاب وأساليب التدريب وأساليب التقويم المستخدمة ، إن كل تلك المسائل تحتاج إلى مراجعة ودراسة علمية فى إطار فلسفة واضحة المعالم بحيث يمكن الإجابة من خلالها عن التساؤل الذى يطرح دائماً وهو : *ماذا نريد من معلم المستقبل؟؟* والإجابة عن هذا التساؤل لا ينبغى أن تكون على درجة من العمومية ، وإنما يجب أن تكون محددة فى شكل أدوار وكفايات يتم من خلالها تطوير شامل لكافة جوانب الإعداد ، وعندئذ يمكن أن يقرر المختصون أى الجوانب الأكاديمية وأى الجوانب التربوية أجدر بالدراسة ، وكذلك الأمر بالنسبة للتربية العملية ، حيث سيصبح من السهولة بمكان أن نصل إلى قرارات علمية حول فترة التربية العملية والأدوار التى يجب أن يقوم بها مشرف التربية العملية والأساليب التى يجب اتباعها فى التوجيه والتقويم .

من ذلك يتضح أن هناك علاقة وطيدة بين أدوار المعلم الممارس للمهنة وبرامج إعداده ، فمعلم المستقبل ليس ببعيد عن ميدان العمل ويجب أن يدرب منذ البداية على كيفية الاقتراب منه وكيفية التعامل مع جميع أطرافه وكيفية تطبيق الفكر والنظرية فى ذلك الميدان .

وإذا كان ذلك ينطبق على برامج إعداد المعلم ، فهو ينطبق أيضاً على برامج تدريب المعلم فى أثناء ممارسته للعمل فى الميدان ، فالمعلم الممارس للمهنة يلمس تغيرات فى كافة العوامل والظروف التى تحكم أدواره ، ولذلك كثيراً ما يشعر – وكذا سلطات الإشراف التربوى – أنه فى حاجة إلى نوع من التجديد فى الفكر والممارسات ، ومن ثم تبنى البرامج وتخطط الجداول وتلقى المحاضرات وتعقد جلسات المناقشة ، ولكن يبقى الجانب التطبيقى لكل ما يثار من أفكار ونظريات وتجديدات قيد المعالجة اللفظية وبعيداً عن الممارسة الميدانية ، ومن ثم تصبح مسئولية إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وفى أثنائها مسئولية تحمل تبعتها كافة المؤسسات التربوية المعنية

بقضية إعداد المعلم وتدريبه .

والنقطة الأخيرة التى نود الإشارة إليها فى هذا المجال هى أن المختصين بأمر المعلم لابد أن تتاح لهم فرص الدراسة العلمية الفاحصة لكل اتجاه جديد وكل أسلوب جديد تأخذ به الدول المتقدمة فى تربية المعلم ، وإجراء التجارب والبحوث الكافية قبل إتخاذ أى قرار متعلق بهذا الأمر . فإعداد المعلم وتدريبه يستحق كل رعاية واهتمام إذ أن تخريج معلم كفء قادر على تحقيق الكثير حتى ولو كان المنهج على درجة متواضعة من الجودة وكذلك الأمر إذا لم يعط إعداد المعلم العناية الكافية فهذا الأمر يعنى نتائج متواضعة حتى لو كانت المناهج الدارسية على مستوى علمى ممتاز . والشكل التالى يوضح العلاقة بين كل من العوامل المؤثرة فى أداء المعلم وأدواره وبرامج إعداده وتدريبه قبل الخدمة وفى أثنائها .



شكل رقم ٢٥

ويتضح من هذا الشكل كيف أن الممارسة الميدانية تكشف عن عديد من الإيجابيات والسلبيات ، ومن ثم تخضع أدوار المعلم وما يطرأ عليها من تغيرات لهذا الأمر ، وفى نفس الوقت تخضع للعوامل المؤثرة في أداء المعلم وما تمثله من ضغوط معينة ، ومن هنا تصبح مسألة مراجعة برامج الإعداد والتدريب على نحو مستمر أمراً حتمياً . فقبول الثبات أو الاستاتيكية فى تلك البرامج لا يستقيم مع الطبيعة الدينامية للممارسات الميدانية من ناحية والعوامل التى تؤثر فى أداء المعلم من ناحية أخرى .

مراجع الباب الرابع

(1) Baker L. E., " Relationship between learner achievment and instructional principles stressed during teacher perparation" , Journal of Educational Research , Vol. 63 , No. 3, 1969 .

2 - Beard R., " An Outline of Piaget's Developmental Psychology for Students and teachers ", (London, Routledge and Kegan Paul, 1969) .

3 - Becher T., Maclure, S., (Ed)., " Accountability in Education", (London , NFER Publishing Comp., 1978) .

4 - Berliner D., " Progress and problems in the study of teacher Effectivness". (Paper presented at the Annual Conference. Florida Research Association . 1976) .

5 - Beusher L. G., " A study of attitudes and incentives among a group of students training to be teachers ", (London , London University , M. A. thesis Unpulished , 1966).

6 - Bowen R. B., et al., " Teacher as research ", Journal of Inservice Education, Vol. 2, No. 1, 1975 .

7 - Child D., " Psychology and the teacher ", (New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973) .

8 - Hoyle E., " The Role of the teacher ", (London , Routledge & Kegan Paul , 1969) .

9 - Lawton D., " Class , Culture and the Curriculum ", (London , Routledge & Kegan Paul , 1975) .

10 - Musgrove, F., Tayler , P. H., " Society and the teacher's Role ", (London., Routledge & Kegan Paul , 1969) .

11 - Richmond W. K., " The school Curriculum ", (London , Methuen & Co., 1971) .

12 - Stones E., Morris , S., " Teaching Practic Problems and Perspectives", (London , Methuen & Co/Ltd., 1972).

13 - Taylor W., " Researh and Reform in Teacher Education ", (Windsor , NFER Publishing Comp., 1978) .

الباب الخامس

تنظيمات المناهج

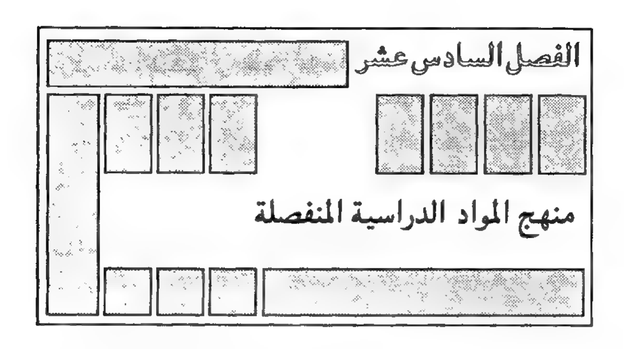
الفصل السادس عشر : منهج المواد الدراسية المنفصلة .

الفصل السابع عشر : منهج النشاط .

الفصل الثامن عشر : المنهج المحورى .

الفصل التاسع عشر : الواحدات الدراسية .

مراجع الباب الخامس



منهج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم التنظيمات وأوسعها إنتشاراً ، وعلى الرغم من ظهور تنظيمات أخرى فى مراحل تالية إلا أنه لايزال سائداً فى كثير من بلدان العالم ، كما أنها لايزال سائداً فى البلدان العربية ، وقد إستمد هذا التنظيم اسمه من أنه تنظيم لمناهج المدرسة على أساس المادة العلمية وتتابعها الأفقى والرأسى .

ويضرب التنظيم بجذوره فى أزمنة الإغريق والرومان والعصور الوسطى حيث سادت فكرة المواد الحرة التى نظر إليها بإعتبارها تمثل قدر المعرفة الذى يجب أن يمتلكه الفرد المتعلم ، وهذه المواد هى المنطق والنحو والبلاغة وهى مجموعة من المواد سميت بالثلاثيات ، ومجموعة أخرى تضم أربع مواد هى الحساب والهندسة والفلك والموسيقى وتسمى الرباعيات ، ومع تراكمات المعرفة وتشعبها أضيفت مواد أخرى إلى مجموعة الثلاثيات وكذا إلى مجموعة الرباعيات ، واستمر هذا التنوع والتعدد فى المواد الدراسية عبر التاريخ حتى الوقت الحاضر .

والفكرة الأساسية لهذا المنهج هى أنه يضم بعض الحقائق والمفاهيم فى إطار تخصص معرفى واحد له منطق واحد يحكمه ، ولقد صاحب هذا الأمر أنه من خلال كل مادة يتم تدريب ملكات العقل ، ومن خلال هذا التنظيم وتدريب الملكات على منطق المادة وأساليب التفكير فيها ينظم العقل على نحو ومن الملامح الأساسية لهذا التنظيم ما يلى :

١ - يقوم هذا التنظيم فى جوهره على أساس إقامة الحواجز بين المواد الدراسية وإن كانت تتسم بطبيعتها بالإتصال والترابط والوحدة :

ولا يقف هذا الأمر على مجرد بناء المناهج بصورة منفصلة ولكنه يمتد أيضاً ليظهر بشكل واضح فى أسلوب التدريس والذى يعتمد على الانفصال ، فنجد أن معلم التاريخ يدرس درساً عن الإحتلال البريطانى لمصر مثلا سنة ١٨٨٢ بمعزل عن جغرافية المنطقة آنذاك ، وكما سيطر هذا الاتجاه فى تنظيم المناهج على أسلوب التدريس سيطر كذلك على أسلوب إعداد المعلم ذاته فأصبح هناك معلم للتاريخ وآخر للجغرافيا وثالث للمواد الفلسفية ، وهذا الأمر ينطبق تماماً على مجال اللغة العربية واللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات ، ولما كانت المعارف الإنسانية فى تزايد مستمر بحيث أصبح من الصعب ملاحقتها وإضافتها كلها أو بعضها إلى المواد الدراسية المستقرة ظهرت مواد أخرى جديدة تضاف إلى ما يحمله المتعلم والمعلم من أعباء .

وأصبح خبراء المناهج فى موقف صعب لا يستطيعون فيه إصدار قرار بشأن ما يختار من محتوى المعارف وما يترك جانباً ، ويصاحب هذا أيضاً تكرار فى موضوعات بعض الكتب الدراسية ، الأمر الذى يشعر به التلاميذ بوضوح تام ومع هذا يقوم أكثر من معلم بشرح الموضوع فى أكثر من مجال ، وكما يحدث التكرار فى مستوى الصف الواحد نجده يحدث أيضاً فى مستويات عدة مما يؤدى إلى تقديم الموضوع الواحد بصورة مجزأة لا يستطيع التلميذ معها أن يدرك الصورة الكلية لما يراد تعلمه .

ولعل ذلك يشير إلى أن تقديم المعارف فى صورة مفتتة ومتناثرة سعياً وراء تعليم جزئيات المادة واجتياز حاجز الامتحان لا يساعد على تحقيق ما تسعى إليه عملية التربية من أهداف ، إذ أنها لا تترك بصماتها بالقدر الكافى على بناء شخصية الفرد ، هذا كما أن أصحاب هذا التنظيم المنهجى يرون أن إكساب الفرد مجموعة من المعارف والمهارات والمفاهيم والتعميمات والقوانين يعد أمراً كافياً لنقل التراث من جيل إلى جيل والمحافظة عليه ، وربما يمكن الموافقة على وجهة النظر هذه إذا ما كانت المعارف الإنسانية ثابتة أو مستقرة ، ولكن التغير المستمر والتراكم المتزايد من المعارف الإنسانية يجعلنا نرفض هذه الفكرة من أساسها إذ أن المنطق المناسب والمكمل لهذه

الفكرة هو أن نزيد من حجم الكتب المدرسية كل عام دراسى وأن نضيف مواد دراسية جديدة كلما ظهر مجال دراسى أو تخصص جديد ، حتى نجعل المتعلم مجرد خزانة تتوافر فيها عناصر الأمان لكى يكون قادراً على نقل ما تحتويه الخزانة إلى الجيل التالى وهكذا ، والحقيقة أن هذه المشكلة تمثل تحدياً خطيراً لكل من يشارك فى تخطيط وبناء وتنفيذ أى منهج من مناهج المواد الدراسية المنفصلة .

ونظراً لسيادة الفكرة القائلة بأن هذا التنظيم المنهجى أداة لنقل الثقافة من خلال مجموعات من المعارف والمهارات والمفاهيم والقيم ، أصبحت المواد الدراسية تحظى بأوزان متباينة سواء من جانب المعلمين أو المتعلمين ، فهذه المادة رياضيات ونهايتها العظمى ٦٠ أو ١٢٠ درجة كيفما كانت وهذه المادة جغرافيا نهايتها العظمى ٢٠ أو ٣٠ درجة ... إلخ ، الأمر الذى ترتب عليه نظرة معينة ودرجة اهتمام معينة بكل مادة دراسية ، ولعلنا نعى بوضوح ظاهرة الدروس الخصوصية وما تحمله من معان ومؤشرات فى غاية الخطورة والتى تعد نتيجة فورية ومباشرة للفكر الذى تقوم عليه مناهج المواد الدراسية المنفصلة ، إذ أنها ترتبط مباشرة بعملية التحصيل ، ويصبح المعيار هنا هو مدى نجاح المتعلم فى ذلك ، ومن ثم يبدأ البحث عن وسيلة أو أكثر لتساعد التعلم على ذلك فهذا درس خصوصى ، وهذه مذكرات مختصرة يمليها المعلم ويتداولها الطلاب ، وهذه كتب خارجية ، وما إلى ذلك ، ومن يعجز عن الوصول إلى مستوى تحصيلى مناسب يستطيع به أن يجتاز حاجز الامتحان يبدأ فى اللجوء إلى وسيلة غير مشروعة هى وسيلة الغش بكل ما تحتويه من مخاطر نفسية وأخلاقية .

٢ - يقوم هذا التنظيم المنهجى على أساس منطق المادة العلمية :

فلكل مادة منطق معين تم التوصل إليه والإعتراف به خلال العصور السابقة وأصبح أمراً لا يمكن تجنبه أو تجاهله فى تخطيط مناهج المواد الدراسية المنفصلة ، وقد يكون هذا المنطق فى شكل تتابع زمنى كما قد يكون تدرجاً من البسيط إلى المركب إلى ما هو أكثر تركيباً وتعقيداً ، وقد يكون تدرجاً من الكليات إلى الجزئيات ، على أن ما نود تأكيده فى هذا المجال هو أنه مهما كان نوع المنطق السائد فهو منطق خبراء

المنهج ، أى أنه يعبر عن وجهة نظر معينة قد تختلف معها الصورة من وجهة نظر المتعلم فى أى مستوى دراسى ، وعلى أية حال فإن الأساس فى هذه الفكرة هو أن المادة العلمية هى الهدف الأساسى ، بل إن الأمر كثيراً ما يتعدى ذلك بحيث تصبح المادة فى المرتبة الأولى والمتعلم فى مرتبة تالية ، ومن ثم يصبح على الخبراء أن يحددوا المنطق الذى سيتبع فى تنظيم المنهج ، وهنا يكون عليهم الرجوع إلى المراجع والبحوث العلمية ونتائج البحوث والتى تنظم معارفها على نحو منطقى وأخذ ما يرى أنه يناسب مستوى دراسى معين ، ومن ثم يبأ التفكير فى الأسلوب الذى يجب أن تعرض به المادة المختارة لكى يناسب المتعلم فى المستوى الذى يعد المنهج من أجله ، ومن هنا اعتبر الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للتعلم ، كما اعتبر المعلم مجرد ناقل لما يحتويه الكتاب من المعارف بصورة منطقية أيضاً ، وبالتالى أصبح معيار تمكن المعلم هو مدى إلمامه وتمكنه من مادة الكتاب ومدى قدرته على عرضها باسلوب منظم شيق يسهل على المتعلم معه حفظه واستيعابه ، وعلى ذلك فإن هذا الأسلوب فى تنظيم محتوى المنهج يعنى أن المنهج ثابت وواحد بالنسبة لجميع التلاميذ فى جميع البيئات وبالرغم من الإختلاف فى عاداتهم ومفاهيمهم ومنهجمهم ، وبالرغم من أنتمائهم إلى ثقافات فرعية متباينة ، هذا فضلا عن أنها تضرب بحاجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم عرض الحائط فهى لا تمثل أى درجة من درجات الاهتمام بالنسبة لمخطط المنهج ، بالإضافة إلى أن تنظيم محتوى المنهج على هذا النحو يعنى تناولا جزئياً للمادة فى كل مستوى ، ولا تكتمل الصورة الكلية للمادة إلا عند الانتهاء من دراسة المادة فى كافة المستويات التعليمية المتتالية .

ولقد ترتب على ذلك أن ساد اتجاه مؤداه توجيه النقد الدائم للمعرفة المنظمة بصورة منطقية كغاية فى حد ذاتها ، وواقع الأمر هو أنه لا اعتراض على الإطلاق بالنسبة لمسألة الاهتمام بالمعرفة فى بناء أى منهج دراسى ، بل هو أمر فى غاية الأهمية حتى بالنسبة لتحقيق أى من الأهداف غير المعرفية ، بمعنى أننا حتى فى سعينا إلى تحقيق أهداف خاصة بالجانب الوجدانى أو الحسى الحركى فى حاجة ماسة إلى المعرفة ، بل ولا يمكن الاستغناء عنها أو التقليل من قيمتها ، ولكن المشكلة الأساسية فى هذا

المجال هى « *المعرفة لأى غرض* » بمعنى هل نحتاج الى المعرفة فى المناهج لذاتها أم نحتاجها لتحقيق أهداف تربوية عليا ؟ .

والواقع أن هذه المشكلة تعد من المشكلات الأساسية التى يتعرض لها خبراء المناهج عند تنظيم محتوى أى من التنظيمات المنهجية ، فلا يمكن مثلا أن يسعى المنهج إلى تنمية التفكير لدى المتعلم دون معارف ، ولا يمكن أن يسعى إلى تنمية اتجاه أو قيمة دون أن يتوافر قدر مناسب من المعارف وهكذا بالنسبة لجوانب التعلم الأخرى .

٣ - تركل عملية تخطيط مناهج المواد الدراسية المنفصلة إلى لجان متخصصة :

وذلك على اعتبار أن المادة العلمية هى المحور الأساسى فى هذا التنظيم ، إذ يصبح الخبراء - أى خبراء المادة - هم الأقدر على تنظيم المادة بصورة منطقية من خلال الرجوع الى المصادر المناسبة ، ويتم فى هذا الشأن اختيار المحتوى المناسب من وجهة نظر هذه اللجنة ، ومن ثم تبدأ عملية تأليف الكتب ، وفى هذه الحالة كثيراً ما يحدث الخلط أو التكرار فى عدد من المواد الدراسية ، ويلاحظ أن هذه اللجان لا يشترك فيها المعلمون كما لا تتوافر لديها دراسات مسحية لآراء المعلمين أو التلاميذ ، الأمر الذى يؤكد ما سبقت الإشارة إليه من أن المادة العلمية تأتى فى المرتبة الأولى ويأتى المتعلم فى مرتبة ثانية أو ثالثة أو رابعة ، ولعل هذا يشير أيضاً إلى إغفال عنصر هام وهو المعلم الذى سيوكل إليه تنفيذ المنهج ، فهو فى إطار هذا التنظيم المنهجى مجرد منفذ أو ناقل للمعارف من الكتاب إلى عقول التلاميذ ، ولقد أدركت بعض البلدان العربية خطورة هذا الأمر فأشركت أعداداً من المعلمين المتازين فى عملية اختيار المحتوى ، ولعلنا لا نخالف الحقيقة إذا ما قررنا أن معظم هذه المشاركة جاءت شكلية ، إذ أن الأمر فى النهاية يتوقف على ما يشير به خبراء المادة المتخصصون فى حين أن المعلم هو خبير ميدانى أى أنه هو الشخص الوحيد الذى يستطيع أن يقرر بدرجة كبيرة من الثقة والاطمئنان ما إذا كان المحتوى المختار يناسب تلاميذه أو لا يناسبهم ، بينما

الواقع هو أنه يظل قابعاً فى مدرسته حتى يصل الكتاب الجديد - وربما كان هو القديم ذاته - لكى يبدأ عاماً دراسياً جديداً بحفظ وتلخيص مادة الكتاب وعرضها على تلاميذه فى عدد مقرر من الساعات الأسبوعية ، وفى هذا الإطار يصبح المعلم عاجزاً عن المشاركة والتجديد والابتكار والمبادأة وهى أدورار لا ينبغى أن نحرمه منها بل يجب أن تتاح له الفرص لكى يمارسها ، فبلدان العالم المتقدمة وصلت إلى حد ترك الحرية الكاملة للمعلم والتلميذ لاختيار محتوى المنهج الدراسى الذى يقومون بدراسته معاً خلال العام الدراسى ، وهو أمر يعد بمثابة التعاقد بين الطرفين ، وفى هذه الحدود تصبح المسألة مسئولية مشتركة يشترك فيها الطرفان ويحددان أهداف الدراسة ومحتواها وطرقها ووسائلها ، على أننا لا ندعو فى هذا المجال لترك هذا الأمر للمعلم والتلميذ كلية ولكن ما ندعو إليه هو مشاركة فعلية وحقيقية للمعلم والتلميذ بأى صورة من الصور على أن يكون ذلك مرحلة أولية يستتبعها بالضرورة الوصول إلى الأساليب التى تستخدمها البلدان المتقدمة فى سبيل جعل مناهجها أكثر عملية ووظيفية وارتباطاً بالمتعلم ذاته مما كانت نوعية بيئته وثقافته ، ومهما كانت مفاهيمه وقيمه ومشكلاته ، ولعل نقطة البداية فى هذا الشأن هى اعتبار العمليات التخطيطية للمنهج مسئولية خبير المادة ومسئولية المعلم ، فالأول على دراية كاملة بمادته وما يتم فيها من بحوث ودارسات وما تسفر عنه من نتائج ، كما يعلم تماماً وبوضوح الهيكل الكلى لهذا العلم ، والثانى يعلم تماماً مستويات تلاميذه وميولهم واهتماماتهم ومشكلاتهم وأنماط تفكيرهم وما إلى ذلك ، ومن ثم فإن التقاء الطرفين يعنى الالتقاء لمصلحة المتعلم ، إذ لا يكفى أن يقرر الخبير شيئاً ، ولكن يجب أن يقرر المعلم مدى صلاحية أو مناسبة هذا الشىء والمشكلات التى قد تواجهه عند تدريسه سواء ما يتعلق منها بالتلميذ ذاته أو بالنسبة للإمكانات المدرسية أو غيرها ، هذا كما أن مشاركة المعلم على هذا النحو فى بناء المنهج - أهدافاً ومحتوى وتنظيماً - يجعله أكثر تقبلا واستعداداً وتحمساً لتنفيذه وتحقيق ما شارك فى تحديده من الأهداف .

٤ - طريقة الإلقاء هى الطريقة المصاحبة لهذا التنظيم المنهجى :

يرتبط كل تنظيم منهجى بفكر تربوى معين كما سبق القول ، وهذا الفكر لا ينعكس فقط على المحتوى وأسلوب تنظيمه ، ولكنه ينعكس على كافة عناصره الأخرى ، ولذلك فإن طريقة التدريس المصاحبة لهذا التنظيم المنهجى هى طريقة الإلقاء ، بمعنى أن المعلم مطالب بالشرح والتفسير والتبسيط والتلخيص واتباع كل أسلوب يستطيع المتعلم عن طريقة استيعاب المادة استيعاباً كاملا أو إلى مستوى يقارب الكمال عل الأقل ، وبناء على ذلك يصبح الهدف الأساسى هو تيسير عملية التحصيل ، أى تحصيل حقائق ومعارف المادة العلمية التى يحتويها الكتاب المدرسى ، وأمام تحقيق هذا الهدف تذوب كافة الأهداف الأخرى ، وهذا يعنى أن المادة العلمية والتمكن منها أصبح هدفاً فى حد ذاته تتوارى أمامه الأهداف الأخرى والمتعلقة ببناء شخصية الإنسان ، وهذا الأمر يدعونا إلى الإشارة إلى النقد المستمر الموجه إلى كثير من الجوانب الشخصية للخريجين فى معظم المستويات التعليمية ، وخاصة الجوانب الخلقية والسلوكية إلى جانب النقد الموجه إلى قصور التربية فى عملية تنمية التفكير والقدرة على النقد البنّاء والإبتكار وغير ذلك ، ويرجع جوهر هذا النقد إلى أن المعلم فى تنفيذه لمناهج المواد الدراسية المنفصلة لا يعنى بهذه الأهداف على نحو مقصود ، وإنما تترك للصدفة وللإجتهاد الشخصى للمعلم وللإستعداد الشخصى للمتعلم والظروف الأسرية المتاحة له .

٥ - النشاط المدرسى على هامش هذا التنظيم :

إذا كان منهج المواد الدراسية المنفصلة يقوم أساساً على اعتبار المادة العلمية بؤرة الاهتمام وأن كافة ما يقوم به المعلم والمتعلم من جهود يجب أن يوجه إلى هذا الأمر ، لذلك أصبح النشاط المدرسي شيئاً ثانوياً لا يتصل فى أغلب الأحوال بالمواد الدراسية ، وقد جاء اهتمام أصحاب منهج المواد الدراسية المنفصلة من زاوية ضيقة ، إذ أن جفاف المادة الدراسية واهتمامها بالأمور المجردة كثيراً ما يؤدى إلى انصراف التلاميذ وعدم اهتمامهم بالدراسة ، ولذلك بدأ الاهتمام بمجموعة من الأنشطة غير

المرتبطة بالمواد الدراسية مثل الجمعيات والهوايات وهى فى معظم الأحوال لا ترتبط بمحتويات المناهج التى تتابع فى تنظيمها المنطقى وإنما يسير كل من الطرفين فى الخط المحدد والمرسوم له ، فهذه مواد يتم تدريسها داخل جدران الفصول وهذه الأنشطة الحرة التلقائية تجرى داخل المدرسة أيضاً ولكنها نادراً ما يشعر المتعلم بعلاقة بينها وبين ما تجرى دراسته من المواد الدراسية .

وفى هذا الإطار كثيراً ما يوجه النقد إلى الأنشطة الوظيفية التى يقوم بها المعلم النابه المخلص ، فقد يرى بعض المعلمين ضرورة القيام برحلة علمية إلى متحف زراعى أو مصنع أو معمل أو غير ذلك ، وهنا يتعرض للنقد إذ أن مثل هذه الأنشطة تفقد قيمتها إذا لم تكن وسيلة لزيادة مستوى التحصيل ومساعدة المتعلم على تثبيت معلوماته ، على حين أنها وسيلة جيدة لتنمية مفاهيم وبناء قيم واتجاهات وإكساب أساليب تفكير مرغوب فيها ، وكلها أهداف لا يرجو منهج المواد الدراسية المنفصلة تحقيقها كما لا تهتم الامتحانات المرحلية أو النهائية بقياسها ولذا فهى تعد من وجهة النظر هذه مضيعة للوقت .

وكما يعد النشاط فى منهج المواد الدراسية المنفصلة شيئاً على هامشه ، كذلك تعد الوسائل التعليمية بمعناها العلمى مجرد حلية أو زينة إن لم تكن لها وظيفة بالنسبة لزيادة مستوى تحصيل التلاميذ ، فالفيلم التعليمى والرحلة مثلا ليست لها قيمة إذا لم تكن ستؤدى إلى تصنيف وجدولة الحقائق والمعلومات التى سيمتحن فيها الطلاب ، لذلك يلاحظ أن البرامج التعليمية التليفزيونية لا تزيد عن مجرد كونها درس آخر يلقيه معلم آخر على مسامع التلاميذ اعتماداً على الكتاب المدرسى ، ولذلك نجد أن هذه الوسيلة تلقى قبولا واسعاً من الطلاب وأولياء أمورهم وخاصة قبيل الامتحانات إذ أنها تعتمد على تلخيص مادة الكتاب والاعتماد على طريقة (سؤال وجواب) حتى يستطيع الطلاب المراجعة وتثبيت المعلومات حتى تأتى ساعة محددة ليفرغ كل منهم ما فى جعبته ويخرج دون أى درجة من الحرص على عدم النسيان استعداداً ليوم آخر .

٦ - عملية التقويم فى إطار هذا التنظيم قاصرة على الاهتمام بالجوانب التحصيلية :

وفى هذا إغفال لأهداف تربوية فى غاية الأهمية ، فالتربية لا تهدف فقط إلى إكساب المتعلم بعض الحقائق والمعارف ولكنها تهدف جملة إلى نمو شخصية الفرد وتعديل سلوكياته فى اتجاهات معينة وإكسابه ميولا واتجاهات وقيماً وطرقاً للتفكير لا غنى له عنها إذا كنا نسعى حقيقة إلى مساعدته على التكيف مع الحياة والمشاركة فى مواجهة مشكلاتها ، وإذا قلنا أن هذا التنظيم المنهجى لا يهتم إلا بالجوانب التحصيلية ، فهذا يعنى أنه يهتم بتقويم المتعلم فى كافة العمليات المعرفية ، وهذا الأمر لا يحدث فى أغلب الأحوال ، فإذا ما رجعنا إلى ما سبق قوله فى الفصل الخاص بالأبعاد النفسية المتعلقة بعمليات المنهج سنلاحظ أن هناك عمليات معرفية ذات مستويات متنوعة ومتباينة تبعاً لتنوع وتباين المستويات التعليمية ، وهذا ما أكدته دراسات سبقت الإشارة إليها ، والامتحانات التى يتقدم لها الطلاب فى ظل هذا التنظيم المنهجى لا تقيس فى معظمها سوى مدى ما تم تحصيله من المعلومات وهو أمر يعنى تجاهل أهداف تربوية لا ينبغى تجاهلها ، وخير دليل على ذلك ما نسميه بسباق الحواجز ، ونقصد به امتحانات الشهادات العامة والذى يعنى فى جوهره التنافس على التحصيل للحصول على أعلى الدرجات دون اعتبار لمدى تأثير المعارف التى تم تحصيلها على الجوانب الشخصية الأخرى للمتعلم والتى تعتبر أهم وأبقى بالنسبة له ولمدى فعاليته فى مجتمعات تسعى إلى التقدم .

وحينما تطور الفكر التربوى وكشفت البحوث فى مجال علم النفس التربوى عن أبعاد جديدة للعملية التعليمية وطبيعتها وأفضل الظروف التى يجب أن تتاح للتلاميذ ازداد النقد الموجه إلى هذا التنظيم وخاصة مسألة المعارف المقدمة للتلاميذ بصورة قوامها التباعد وفقدان الصلات الطولية أو العرضية ، ولعلنا نذكر أن هذه المسألة أدت إلى الكثير من النقد الذى وجه إلى هذا التنظيم والتى وجهت إلى صلب الخصائص التى سبق ذكرها تفصيلا ، على أن ما يهمنا فى هذا المجال هو أن نلقى بعض الضوء على ***المحاولات التطبيقية الأساسية*** التى تعد نتيجة مباشرة للنقد

الذى وجه إلى هذا التنظيم وصولا إلى صور أكثر تطوراً يكون من شأنها إدخال الإصلاح على نوعية العملية التعليمية والحياة المدرسية بصفة عامة . ومن هذه المحاولات ما يلى :

١ - *المواد المترابطة* :

وفيها تظل الحواجز المصطنعة قائمة كما هى ، بمعنى أن كل مادة دراسية يظل كتابها ومعلمها المتخصص فى تلك المادة ، ولكن الفكرة الأساسية هنا هى بيان الصلات أو العلاقات الطولية والعرضية بين المواد الدراسية المختلفة ، فهناك علاقات بين الفن والأدب والتاريخ واللغة وهناك علاقات بين التاريخ والجغرافيا والمجتمع والإجتماع والاقتصاد والجيولوجيا ، وهناك علاقات بين الرياضيات والعلوم ، وهناك علاقات بين الجغرافيا والعلوم ، ولعلنا نذكر قصة « المعذبون فى الأرض » للدكتور طه حسين أو قصة « يوميات نائب فى الأرياف » لتوفيق الحكيم ، أو قصص « زقاق المدق » ، « الثلاثية » لنجيب محفوظ ، فكل هذه الأعمال الأدبية تلقى بأضواء فى غاية الأهمية على الأوضاع الإجتماعية والسياسية والمشكلات التى وجدت فى مصر قبل ثورة ١٩٥٢ ، كما أنها تعكس ما كان الشعب يتطلع إليه من تغيير لتلك الأوضاع .

وقد يكون الربط عرضياً ، حيث يقوم به المعلم عرضاً وفى أثناء التدريس ، وعندما يشعر أن هناك ثمة علاقة بين المادة التى يقوم بتدريسها أساساً وغيرها من المواد المنفصلة عن تلك المادة ، وعادة لا يكون هذا الربط فى قوام المادة ذاتها كما يحتويها الكتاب المدرسى ، كما أنه لا يأتى من خلال تنظيم محتويات المنهج ذاته ، وفى هذا المجال يستطيع المعلم أن يدرك مواطن الربط بين مواد من مجالات عديدة ، وخاصة إذا ما استطاع أن يعرف مستويات تلاميذه وخبراتهم السابقة ، ومن ثم يصبح هذا الأسلوب مدخلا لإجتياز الفواصل بين المواد الدراسية فى نواح معينة ، ولكن ذلك لا يعنى تخطى الحواجز بينها ، ولكنها تظل قائمة ، ويبقى تدريسها منفصلا أيضاً بمعنى أن معلم كل مادة يظل فى خطه المرسوم فى تدريس محتوى الكتاب المدرسى فى فترات زمنية محددة ، ويبدو أن هناك بعض الصعوبات التى تعوق المعلم عن استخدام الربط العرضى . لعل أهمها عدم قدرة المعلم على رؤية مواطن الصلات ، وربما عدم

تحمسه كلية لإستخدام هذا الأسلوب ، هذا بالإضافة إلى أن هذه العملية تتم دون خطة مدروسة ولا يعد لها مسبقاً ، ويمكن القول بصفة عامة أن المعلم وخاصة المبتدئ قد يكون عرضة للوقوع فى الخطأ والارتباك عند استخدام هذا الأسلوب ، ويستطيع المعلم أن يعبر بفكر تلاميذه من مادة إلى أخرى ، ومن الممكن فى هذا الشأن أن تجرى اتصالات جزئية ومحدودة بين معلم المادة ومعلمى المواد الأخرى لتعرف مجالات الربط التى يمكن إبرازها فى أثناء التدريس .

وهناك صورة أخرى من صور الربط هى الربط المنظم ، وهو يعنى وضع خطة تسير عملية التدريس على أساسها ، وهذه الصورة تعد أكثر تطوراً من الربط العرضى ، إذ أنها تتطلب تنظيماً وإعداداً محكماً قبل مواجهة التلاميذ فى مواقف تعليمية ، بمعنى أنها تعتمد على خطة يتم إعدادها مسبقاً ، وهذه الخطة قد يقوم بها الخبراء الذين يشاركون فى تخطيط المنهج أو بعض المعلمين الذى يدرسون المواد الدراسية التى يشملها المنهج ، كما يمكن أن يشارك المعلمون والخبراء فى وضع هذه الخطة ، فالمهم فى هذا الشأن هو أن نذكر أن القاعدة هى أن وضع الخطة يتم بصورة تعاونية ، حيث يتم اختيار عدد من الموضوعات التى تتميز بالشمول والتى سيدرسها التلاميذ وبالتالى يقوم كل معلم بتدريس الموضوعات الخاصة به والتى تقع فى مجال تخصصه من منظور معين مع بيان علاقة كل موضوع بالمجالات الدراسية الأخرى ، وهو الأمر الذى سبق تحديده مسبقاً وضع خطة كاملة له ، وهذا الأمر يحتاج إلى وضوح أهداف تدريس جميع المواد التى تعد الخطة لتدريسها على نحو مترابط ، وتعرف مستويات التلاميذ وخبراتهم السابقة وميولهم ومشكلاتهم وقدراتهم ، بالرغم من أن هذه النواحى لا تلقى الاهتمام عادة فى إطار الصورة التقليدية لمنهج المواد الدراسية المنفصلة ، ويتطلب هذا الأمر أيضاً دراية كاملة بمصادر تعلم جميع المواد الدراسية ، والتأكد من وضوح فكرة الترابط والاتصال بين تلك المواد فى أذهان التلاميذ ، كما لابد أن يكون الفريق المشارك فى وضع هذه الخطة وتنفيذها على درجة كبيرة من الوعى بأهمية هذا الأسلوب وقيمته التربوية ومغزاه بالنسبة لمسألة تعزيز فكرة تكامل المعرفة ، وأن تكون مواطن الربط طبيعية ومنطقية وبعيدة الافتعال ، حتى لا يخرج التلاميذ بمفاهيم خاطئة عن طبيعة المواد الدراسية والعلاقات التى تحكمها .

٢ - *المواد المندمجة* :

وفيها ترفع الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة ، وقد يكون ذلك بين مادتين أو أكثر فى مجال دراسى واحد ، ومثال ذلك التاريخ والجغرافيا والتربية القومية والإجتماع والاقتصاد والسياسة ، وكذلك المواد المختلفة فى مجال علم الاحياء وفى مجال علم الكيمياء والرياضيات واللغات وغيرها ، وفى هذه الحالة تدمج المعارف المستمدة من أكثر من مادة لتكون مادة واحدة ، ومن الطبيعى أن يقوم معلم واحد بتدريس هذه المادة المندمجة فى صورتها الجديدة ، ومن ثم يكون أقدر على بيان فكرة وحدة المعرفة وتكاملها ، ويمكن القول أن فكرة الإدماج قد نشأت نتيجة للتزايد المستمر فى المواد الدراسية التى تقدم للتلاميذ ، الأمر الذى يمكن إرجاعه إلى تراكمات المعرفة المتزايدة والتى أصبحت من أهم سمات العصر ، ولاشك أن هذه الفكرة تساعد المعلم فى بيان العلاقات بين مجالات المعرفة المختلفة ووظيفتها ، ومدى ارتباطها بنواحى الحياة المختلفة ، الأمر الذى غالباً ما يصعب بيانه من خلال التنظيم التقليدى للمنهج والمتمثل فى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، ومع ذلك فقد وجهت نواحى نقد كثيرة إلى فكرة الإدماج ، لعل أهمها أن المواد المندمجة كثيراً ما تغفل فيها عملية ربط الخبرات المجزأة والموزعة على المواد المتقاربة ، الأمر الذى يوصى بأنها محاولة شكلية لتطوير المواد الدراسية المنفصلة إلى جانب أن هذا الأسلوب يجعل الدراسة على درجة كبيرة من السطحية ، فالمتعلم حينما يدرس جوانب متعددة من مجالات مختلفة لمعالجة موضوع ما نجده يخرج بفكرة عامة أو تصور عام لا يتمكن فيه من التفصيلات الأساسية الضرورية ، هذا إلى جانب أن هذا الأسلوب يتطلب نوعية مغايرة لنوعية معلم المواد المنفصلة ، فهو يحتاج إلى معلم قادر على إدراك الصلات الوظيفية بين المعارف من مجالات دراسية مختلفة ، وهو الأمر الذى لا يوضع فى الاعتبار غالباً فى مراحل إعداده قبل الإلتحاق بالخدمة .

٣ - *المجالات الواسعة* :

وهى فكرة متطورة من فكرة الإدماج ، فإذا كانت فكرة الإدماج تعنى إزالة الحواجز بين عدد من المواد الدراسية التى تنتهى إلى مجال معين ، فإن فكرة المجالات الواسعة تعنى إزالة الحواجز بين عدد من المواد فى مجالات عدة ، إذ يمكن إدماج فروع المواد الإجتماعية فى مادة واحد تسمى الدراسات الإجتماعية ، وهكذا بالنسبة للرياضيات واللغات والعلوم بفروعها المختلفة ، وقد تطلب هذا الأمر إعادة تنظيم محتويات المواد الدراسية التى تنتهى إلى إطار واحد يتم فيه إعداد مواد تقوم على أساس هذه الفكرة ، ذلك أنه قد لوحظ فى بداية نشأة هذه الفكرة أنها لم تطبق بصورة تعكس ما أراده التربويون إذ جاءت المواد كما هى منفصلة وإن كان يضمها كتاب واحد ، وبذلك كانت هذه الصورة مجرد شكل دون جوهر يعنى بالفكرة الأساسية ، فقد ظهرت بعض المحاولات لتدريس مواد باستخدام هذا الأسلوب فجاءت مواد مثل التاريخ والجغرافيا والتربية القومية واللغة والأدب فى مقرر واحد ، ولكنها بقيت على انفصالها ، والأخطر من هذا أنها اعتبرت تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة على أساس فكرة المجالات الواسعة ، وهذا الأمر يشير إلى أن مثل هذه المجالات لم تأخذ من فكرة المجلات الواسعة إلا الشكل العام ، وبقيت المعارف مجزأة وبقيت الخبرات التى يتيحها المعلم متباعدة لا تؤدى إلى تكوين الصورة الكلية تلافياً للنقد الذى وجه إلى مناهج المواد الدراسية المنفصلة فى هذا الشأن ، وتبع ذلك محاولات أخرى كانت أكثر تطوراً والتزاماً بفكرة المجالات الواسعة حيث ادمجت المواد إدماجاً كلياً بحيث أصبح من الصعب من وجهة نظر المتعلم أن يميز ما ينتمى منها إلى مجال معين ، فلو أن موضوعاً عن الفياضانات أعد على أساس المجالات الواسعة ، فيدرس التلميذ فى هذا الشأن معارف حول تاريخها وأشهر الأنهار التى تفيض مياهها فى مواسم معينة وآثارها على المشكلات الاقتصادية والإجتماعية السياسية والأخلاقية والسكانية ، وهذا الأمر يعنى أن المتعلم قد يجد مادة من العلوم أو الرياضيات أو المواد الدينية أو اللغات وغيرها فى أثناء دراسته لهذا الموضوع ، وهنا لن يشعر أن هذه المعارف تقع فى إطار مادة التاريخ أو الاقتصاد أو الجيولوجيا أو غيرها ، والدافع هو أن تمييز المتعلم لهذا الأمر لا يعد أمراً هاماً ، إذ ليس بالضرورة أن يتعلمه ، ولكن المهم هو أن يدرك فكرة وحدة المعرفة

وتكاملها وأن يكون صوراً أقرب إلى فكرة كلية المعرفة ، وهو الأمر الذى يعجز منهج المواد الدراسية المنفصلة عن بيانه عادة .

وقد حاول البعض أن يقدم المواد الدراسية المفصلة فى صورة متكاملة ، والتكامل يعد فى الحقيقة فكرة وسط بين المواد المنفصلة والإدماج التام سواد كان إدماجاً جزئياً بين عدد من مواد مجال دارسى معين أم إدماجاً كلياً لعدد من المواد فى مجالات دراسية عديدة (مجالات واسعة) إذ أنه (أى التكامل) يعترف بوجود المواد المنفصلة كما يعترف بوجود حدود لكل مادة ، ولكنه يتخطى هذه الحدود كلما دعت الضرورة إلى ذلك دون إدماج كامل ، وإذا كان التكامل يعنى الإفادة من مادة ما لعرض موضوع فى مادة أخرى أو أكثر ، فهو يعنى أيضاً تكامل فى شخصية المعلم وطرق التدريس التى يستخدمها وكذلك فيما يوظفه من الوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم ، أى أن التكامل ليس فقط فى المادة الدراسية ولكنه يجب أن ينعكس كلية وبصورة مباشرة على كافة جوانب العملية التعليمية ، وهو الأمر الذى يصعب القول أنه يمكن تحقيقه فى مدارسنا بصورتها الحالية وفى ضوء الإمكانات المتاحة وفى ضوء إمكانات المعلم الذى لايزال يعد ليكون معلم مادة دراسية منفصلة عن غيرها من المواد الدراسية ، ولا يمكن القول أن المعلم إذا كان يعد على هذا النحو فهو مطالب بأن يربط وأن يدمج وأن يبحث عن مجالات التكامل ، إذا أن هذا الأمر لا يمكن ولا ينبغى أن يترك للصدفة أو للإجتهادات الشخصية من جانب المعلم ، إذ أن المطلوب هو خبرات متكاملة يدرك من خلالها المتعلم العلاقات الوظيفية بين المعارف وتكاملها .

٤ - *الوحدات المدرسية* :

وهى تهدف إلى تنظيم معارف من مجالات دراسية عديدة تدور حول فكرة أو موضوع أو مشكلة معينة يشعر بها المتعلم فى حياته اليومية ، وهذا التنظيم يتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية المنفصلة ، وفيها تتاح الفرص للمتعلم ليكون إيجابياً ، وسنعرض تفصيلا فيما بعد للوحدات الدراسية كإحدى المحاولات التى تبذل

لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة وتلافى الكثير من أوجه النقد التى وجهت إلى هذا التنظيم المنهجى .

٥ - *هياكل المعرفة* :

لما كان الفكر التربوى يسعى دائماً إلى التطوير ، فقد رأى التربويون أنه لا ينبغى أن نقلل من قيمة المعرفة فى عمليتى التعليم والتعلم . إذ أنها ما تم تدريسها على نحو جيد ، فهذا يؤدى إلى تأثيرها وانعكاسها على كافة جوانب شخصية المتعلم ، ومن ثم فلا ينبغى القول أن المتعلم وسيكولوجيته هما محور التعلم ، وهو الأمر الذى يقلل من قيمة المعارف المختلفة ، وإنما يجب الاهتمام بالناحيتين ، ولذلك ظهرت الفكرة القائلة بأن محتوى المناهج الدراسية يجب أن يختار من هياكل المعرفة المنظمة ، بمعنى أنه طالما كان لكل علم هيكل يضم مفاهيمه ومبادئه وقوانينه ونظرياته ، فلابد أن تختار محتويات المناهج بالرجوع إلى هذه الهياكل ، وعندئذ تصبح مسئولية خبراء المناهج هى تحديد المستويات التى تناسب كل مستوى تعليمى ، ولا ترتبط هذه الفكرة بمسألة اختيار المحتوى فقط ، ولكنها ترتبط أيضاً بطرق التدريس المستخدمة فى هذا الإطار ، وهذا الأمر يتطلب معلماً من نوعية مغايرة للمعلم الذى أعد ليكون معلم مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى ، ولعلنا نذكر فى هذا الشأن ما سبق قوله عن أفكار برونر فى هذا الشأن وخاصة تأكيده على فكرة البنى المعرفية أو التراكيب المعرفية ، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعارف إذا كانت تتزايد بسرعة لم يعهدها الإنسان من قبل يصبح أمر تعليم كل شىء للتلاميذ أمراً مستحيلا ، وبالتالى لابد من الرجوع إلى هياكل المعرفة التى تعنى أساساً بتقديم الأساسيات من المفاهيم والتعميمات والمبادىء والقوانين والنظريات ، وهى أمور لو أن المتعلم استطاع تعلمها بصورة جيدة فإنه يستطيع أن يستخدمها استخداماً وظيفياً فى مواقف جديدة ، إلى جانب أنه سيكون قادراً على استخدامها فى تعلم أمور أخرى لم تتاح له فرص تعلمها من قبل ، ويلاحظ أن تدريس هذه الأمور يعتمد أساساً على بيان كيف تكونت تلك الهياكل ، وقد يرى البعض فى ذلك دعوة إلى إعداد علماء فى

كافة المجالات ، ولكن الواقع هو أن هذا الاتجاه يعتبر دعوة إلى فهم هياكل المعرفة المنظمة ومعرفة سبل البحث فيها مع مراعاة المستوى التعليمى فى دراسة كل من المحتوى وأساليب البحث فيه ، وهذا الأمر يؤكد أهمية تعلم أساليب البحث المستخدمة فى كل مجال .

ويتضح من ذلك أنه وإن كان هذا الاتجاه يعنى بالمعرفة ، شأنه فى ذلك شأن منهج المواد الدراسية المنفصلة إلا أنه يعنى بالمعرفة المنظمة وما يوجد بينها من علاقات وما تحتويه من مفاهيم وتعميمات ومبادىء وقوانين ونظريات . وتجدر الملاحظة فى هذا الشأن أن هياكل المعرفة دائمة التغير نتيجة لتطور البحث العلمى ، ومن ثم يجب إعادة النظر فى محتويات المناهج حتى تساير كل جديد فى المجالات العلمية .

وبذلك تصبح أساسيات العمل من مفاهيم وتعميمات ومبادىء وقوانى ونظريات ليست مجرد وسائل لفهم طبيعة المعرفة وأبعادها ، ولكنها إلى جانب ذلك تعد وسيلة لتزايدها وتطورها ، إذ أن المناهج التى تقوم على أساس المعرفة المنظمة تهتم بإكساب المتعلم أساليب التفكير فى هذه البنى المعرفية وسبل البحث فيها فى صورة متكاملة ، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن البنى المعرفية هى المصدر الوحيد لإشتقاق محتويات المناهج المدراسية ، وهذا الأمر يعد فى الحقيقة دعوة إلى إغفال جوانب أخرى عديدة يجب أن تكون فى بؤرة اهتمام أى نشاط أو جهد تعليمى ، وهذه الجوانب هى ثقافة المجتمع وفلسفته وحاجات المتعلم وميوله وظروف البيئة المحلية ومشكلاتها ، فالمتعلم بالإضافة إلى أنه يود معرفة الكثير من المعارف ، فهو يريد أيضاً أن يعرف الكثير عن مسائل متعلقة به شخصياً ، ومسائل أخرى متعلقة بمشكلات عديدة يتعلق بعضها به شخصياً وبعضها الآخر يتعلق بالإطار الإجتماعى الذى يعيش فيه ، وإلى جانب ذلك يحتاج إلى التمكن من مهارات عديدة سواء كانت حركية أم إجتماعية ، وهو الأمر الذى يصعب معه التأكد على أن الاعتماد على بنى العلم وحدها فى هذا الشأن يمكن أن يساعد على تحقيق كافة الأهداف التربوية المرجوة ، وفى ضوء ذلك لعلنا نستطيع القول أن خبراء المناهج فى هذا الصدد لا يمكن أن يأخذوا باتجاه معين مع ترك الاتجاهات الأخرى جانباً ، ولكن لابد من إحداث نوع من

التوازن بين البنى المعرفية من ناحية وحاجات ميول المتعلم ومشكلاته من ناحية أخرى ، وهذه هى القضية الأساسية التى شغلت - ولاتزال - أذهان المربين عامة وخبراء المناهج خاصة ، ولعلنا نلمس ذلك من دراستنا لمنهج المواد الدراسية المنفصلة ومحاولا تحسينه .

وعلى الرغم مما يوجه من نقد إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة وكذا محاولات تطويره فهو يضم بعض المميزات منها :

١ - أن تنظيم المعرفة والاختيار منها لإعداد مناهج دراسية يعد أمراً ميسوراً ولا يستغرق وقتاً أو جهداً كبيراً من المخططين .

٢ - أنه يساعد المعلم فى تقدم المعرفة وتراكمات الثقافة الإنسانية إلى الأبناء مما يجعلهم قادرين على التزود بقدر كبير من المعرفة التى يسهل استرجاعها لمواجهة المواقف الجديدة المشابهة لما سبق دراسته .

٣ - يتم تطويره بشكل بسيط لا يتطلب سوى حذف موضوع أو تقديم أو فقط تأخير موضوع آخر دون أن يتطلب ذلك جهداً إضافياً من المخطط أو قيادة تربوية أخرى .

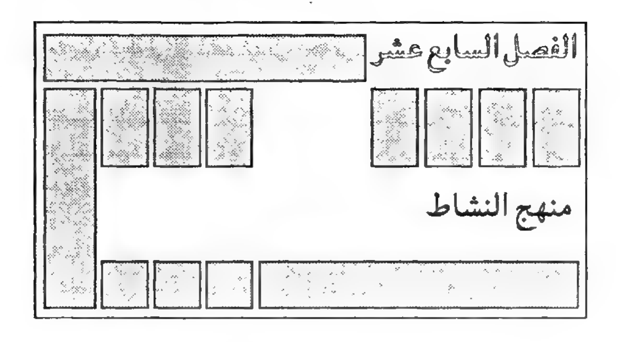
٤ - يعد هذا التنظيم أقل التنظيمات تكلفة ، فهو لا يحتاج إلا إلى غرفة وكتاب ومعلم وتلاميذ .

٥ - يحتاج هذا التنظيم إلى معلم أقل تكلفة أيضاً ، فهو معلم يتخرج من معاهد وكليات إعداد المعلمين يقوم التعليم فيها على أساس المواد المنفصلة أيضاً ، وبالتالى يكون قادراً على إتباع نفس الأسلوب الذى تعلم به حينما يمارس المهنة .

٦ - إعتاد الآباء والأمهات هذا التنظيم ، فقد تعلموا هم أنفسهم بنفس النظام ولذلك يستطيعون إستكمال دور المعلم حينما يعود الأبناء إلى منازلهم.

٧ - لا تحتاج عملية التقويم فيه إلى وقت أو جهد أو تكلفة كبيرة .

* * *



جاء منهج النشاط إنعكاساً للفلسفة التربوية التقدمية كما كان منهج المواد الدراسية المنفصلة إنعكاساً للفلسفة التربوية التقليدية ، ولما كان منهج المواد الدراسية المنفصلة قد تعرض لهجوم ونقد شديدين ، فقد استفاد أصحاب التربية التقدمية من هذا النقد وحاولوا أن يتماشوا وأن يصلحوا النواحى التى وجه النقد إليها فى منهج المواد الدراسية المنفصلة فيما أطلق عليه منهج النشاط ، وقد مر الفكر التربوى التقدمى بمراحل تطور متتالية ظهرت فيها إسهامات العديد من الرواد من أبرزهم هربارت وفروبل وروسو ونجو وديوى ، وقد جاء مضمون فكر هؤلاء جميعاً مشيراً إلى ضرورة نقل الاهتمام من المعرفة المجردة إلى المتعلم ذاته ، وهذا الأمر هو جوهر الاختلاف والتناقض بين منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج النشاط ، وقد أرتبط بذلك أمر هام هو مشاركة المتعلم بصورة إيجابية فى المواقف التعليمية بدلا من موقفه السلبى فى منهج المواد المنفصلة ، وقد عبر ديوى عن هذه الفكرة بالإشارة إلى أن الطفل هو نقطة البداية والوسط والنهاية ، وهى يعنى بذلك أن أى عمل أو جهد يجب أن يكون الطفل هو محوره وليس المادة العلمية . وبذلك تصبح المادة العلمية وعمل المعلم والخبير تستهدف نمو الطفل على نحو سليم ، وفى ضوء ذلك لا يجوز أن يحدد الكبار أو الخبراء ما يرونه مناسباً للطفل وإنما يجب إجراء الدراسات لمعرفة ما يود الطفل دراسته على اعتبار أن دافعية المتعلم ذاته ورغبته فى التعلم هى التى تحدد مدى

فعاليته ونشاطه فى أى موقف تعليمى ، هذا هو ما قصده ديوى بأن يكون الطفل هو البداية ، أما ما قصده بأنه الوسط فهو أن كل ما يجرى من جهود لتخطيط الخبرات وتنظيمها وإدارتها يجب أن يكون محوره المتعلم بحيث يكون قادراً على التفاعل معها والإستفادة منها إستفادة كلية حتى يكتسب منها كافة أوجه التعلم المتضمنة بها والتى يستهدف المعلم إكسابه إياها أما بالنسبة لقوله بأن الطفل هو النهاية فالمقصود هو أن الهدف الأسمى هو المتعلم ، ومن ثم فإن قياس عائد عملية التربية يجب أن يتجه مباشرة إلى مدى النمو الذى وصل إليه المتعلم فى كافة الجوانب ، ومن ثم يصبح الفشل أو القصور فى ناحية أخرى مدعاة للمراجعة والدراسة الشاملة لإعادة التخطيط والتوجيه لخدمة حاجات نمو المتعلم ، ومن ثم فإن النشاط قصد به نشاط المتعلم ومستوى دافعيته الذى يتوافر لديه فى الموقف التعليمى ، والذى يتم من خلاله تفاعل المتعلم مع المتاح له من الخبرات ، فبدون هذا التفاعل لا يحدث التعلم الذى يرجوه أصحاب منهج النشاط إذ أن المتعلم فى تلك المواقف يفكر ويلمس ويلاحظ ويقرأ ويبحث ويقارن ويسجل ويجرب ويصل إلى النتائج ، وتصبح خبراته السابقة رصيداً يستند إليه فى معالجته للموقف الراهن الذى يوجد فيه ويتفاعل معه ، وهو هنا يحتاج إلى الترابط الواضح بين الموقف وميوله واهتماماته وحاجاته ومشكلاته ، وهو الأمر الذى يعنى أن تكون الخبرات المتاحة للمتعلم ذات معنى ووظيفة بالنسبة له ، وهذا أمر يصعب تحقيقه خلال فرض خبرات يتصور الكبار أنها تناسب المتعلم دون دراسة لطبيعة المتعلم من كافة النواحى . ولقد أساء البعض فهم المقصود بالنشاط فتصور أن المقصود به هو النشاط الحركى ، وهذا المعنى القاصر قد تبدو آثاره فى نمو عضلى أو جسمى ولكنه لا يعنى تفاعل الفرد مع الموقف التعليمى الذى يمر به ، إذ أنه قد يؤدى حركة عضلية أو نشاطاً حركياً فى موقف تعليمى بصورة آلية دون تفكير ودون انفعال ودون تجاوب مع مكونات الموقف ، وهنا يصبح النشاط مجرد شكل يوحى بأن هناك تفاعلا ، ولكنه فى الحقيقة تفاعل مزيف وغير حقيقى . وبناء على ذلك فالنشاط من وجهة نظر الفلسفة التقدمية وأصحاب منهج النشاط هو معايشة للموقف التعليمى والإحساس به ، والتفكير فيه بإستخدام الخبرات السابقة وصولا إلى خبرات جديدة لها معنى ووظيفة بالنسبة لإشباع ميل أو حاجة أو حل مشكلة أو إجابة عن سؤال يطرح نفسه دائماً ويؤدى إلى شعور المتعلم بحالة عدم إرتياح أو عدم إتزان .

ومن خلال استعراض المبادىء الأساسية التى يقوم عليها منهج النشاط يمكن القول أن هذا التنظيم المنهجى له خصائص معينة هى :

١ - تعتمد عملية التعلم على ما يتواجد من ميول لدى المتعلمين . حيث يتم على أساسها اتخاذ قرارات بشأن ما ستتم دراسته ، والحقيقة فإن هذه العملية هى نقطة البداية فى منهج النشاط ، إذ لابد بداية من تحديد ميول المتعلمين والتأكد من أنها ميول حقيقية ، وليست مجرد ميل طارىء وقتى ، إذ أن الاعتماد على الميول الحقيقية يؤدى إلى المشاركة الفعالة والإيجابية فى المواقف التعليمية ، حيث يشعر المتعلم أن الموقف الذى يوجد فيه سيؤدى إلى إشباع ميله ، وبالتالى يقدم عليه بحماس وشغف ، الأمر الذى يؤدى إلى ظهور ميول جديدة تحتاج إلى مواقف جديدة ، وبالتالى يصبح التعلم مستمراً طالما استمر اعتماده على ميول حقيقية ، ويخطىء البعض إذ يتصورون أن الخبراء يستطيعون نظرياً تحديد ميول المتعلمين ، فقد يتصور الخبراء أن هناك ميولا معينة لدى مجموعة من المتعلمين ويحددون الخبرات فى ضوء منها ، وسرعان ما تكشف التجربة الميدانية عن اختلاف كامل بين ما تصوره الخبراء وبين الميول الحقيقية التى عبر عنها التلاميذ بصورة أو أخرى فى أثناء الدراسة ، بل وقد يتطور الأمر فنجد أنهم لا يقبلون على الدراسة ، هذا كما أن تحديد الخبرات على أساس ميول ليست حقيقية غالبا ما يؤدى إلى نفس النتيجة ، وما نود تأكيده فى هذا المجال هو أن الدراسة العلمية الأصيلة هى السبيل الوحيد لمعرفة الميول الحقيقية للتلاميذ ، كما أنه لا يكفى أن يوجه المعلم أسئلة إلى تلاميذه ليكشف عن ميولهم ، وإنما يجب أن يتم ذلك من خلال دراسات علمية تحاول رصد ميول التلاميذ فى جميع المستويات التعليمية حتى يمكن مساعدتهم على اختيار ألوان النشاط المناسبة والتى تدور حول ميول لها قيمة تربوية ومعنى ووظيفة من وجهة نظر التلميذ على أنه من الأمور التى كثيراً ما تثير الجدل مسألة تنوع الميول بين تلاميذ المجموعة الواحدة الأمر الذى يصعب معه القيام بأنشطة ترتبط بكل الميول ، وواقع الأمر أن منهج النشاط يتيح قدراً كبيراً من الفرص بحيث يستطيع المعلم أن يشرف على عدد من الأنشطة فى الفصل الدراسى الواحد ، ومع ذلك فهو يستطيع عن طريق إثارة التساؤلات

والمشكلات أن يجذب انتباه التلاميذ بحيث يستطيع المعلم أن يشرف على عدد من الأنشطة فى الفصل الدراسى الواحد ، ومع ذلك فهو يستطيع عن طريق إثارة التساؤلات والمشكلات أن يجذب انتباه التلاميذ بحيث يتوافر بعض الميول المشتركة بين أعداد كبيرة منهم .

وقد أدى قيام منهج النشاط على أساس ميول التلاميذ إلى إجراء دراسات عديدة حاولت رصد ميول التلاميذ وخاصة فى مستوى المرحلة الإبتدائية ، ولما كانت الميول غير ثابتة بل دائمة التغير نتيجة للتفاعلات اليومية والنمو المستمر للفرد فهذا يعنى الحاجة الدائمة الى دراسات تكشف عن الميول الحقيقية وما يطرأ عليها من تغيرات فى مراحل متتالية .

٢ - يتم الحصول على المعرفة فى منهج النشاط من عمل ومشاركة وإيجابية فى المواقف التعليمية لتحقيق أهداف واضحة يتبناه المتعلم ، وبذلك فالمعرفة شيء مهم فى إطار هذا التنظيم المنهجى ، وهى ليست على هامش المنهج كما يتصور البعض وخاصة حينما يقارنون بين منهج المواد المنفصلة ومنهج النشاط فيشيرون إلى أن منهج النشاط مجرد نشاط ترفيهى يقوم به التلاميذ حينما يشاؤون ، ولكن واقع الأمر أن منهج النشاط يستهدف إكساب التلميذ خبرات مربية متكاملة ، ولا تكامل للخبرة إذا لم تتوافر لها المعارف ، فكيف يمكن أن نتصور أن يكتسب التلميذ مهارة أو إتجاه أو قيمة أو مفهوم دون أن يتاح له قدر مناسب من المعارف ، وهذا يعنى أن المعرفة هامة وحيوية فى منهج النشاط ، ولكنها وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وهى مهمة فى كلا المنهجين ولكن الفرق بينهما هو درجة الاهتمام وفى الأسلوب الذى يتم به الحصول على المعرفة ، ففى منهج المواد المنفصلة يتم الحصول عليها من كتاب مدرسى والغاية هى أن يتمكن المتعلم منها ولا غاية سوى ذلك ، بينما الصورة مختلفة فى منهج النشاط حيث يخطط المتعلم بالإشتراك مع المعلم لما سيتم القيام به من نشاط يقوم على ميوله وحاجاته وما يشعر به من مشكلات ، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى المعرفة ، أى أن المتعلم حينما يتساءل أو يشك فى مسألة ما يبدأ فى البحث عن المعرفة وقد يكون ذلك من خلال الملاحظة فى

البيئة أو من خلال الرجوع إلى مجلات وكتب أو غير ذلك من مصادر المعرفة التى تعد خصيصاً لكى يرجع إليها المتعلم حينما يشاء وصولا إلى معارف يشعر بحاجته اليها ، والمعلم هنا بطبيعة الحال مرشد وموجه إلى أفضل المصادر وأكثرها ملاءمة لتلاميذه ، وقد يجد المعلم أن هناك حاجة ملحة لتعليم تلاميذه بعض الحقائق والمعارف الوظيفية والأساسية لتقدمهم فيما يمارسونه من الأنشطة .

٣ - لا يعترف فى هذا التنظيم بالفصل بين المواد الدراسية ، ولكنه يؤكد اتصالها وتكاملها مما يدعم فكرة وحدة المعرفة . إذ أن جوهر هذا التنظيم هو الميل الحقيقى لعمل معين أو نشاط ما ، ومن ثم فإن إشباع الميل أو حل مشكلة ما يشعر بها المتعلم يتطلب تعلم بعض المعارف وربما المهارات الأساسية ومن ثم يبدأ تعلمهم لتلك المعارف والمهارات الأساسية ومن ثم يبدأ تعلمهم لتلك المعارف والمهارات بغض النظر عن الفصل الصناعى بين مجالات المعرفة ، ومن خلال ذلك يكتسب أيضاً الإتجاهات والقيم ذات الصلة بطبيعة النشاط ومجاله ، فدراسة التلاميذ لموضوع مثل الماء مثلا يعنى الحصول على معارف متنوعة من عدة مجالات علمية مثل العلوم والجغرافيا والاقتصاد والرياضيات والعلوم الزراعية وغيرها ، والميزة الأساسية فى هذا الشأن المتعلم يدرس هذا الموضع فى صورته الكلية بحيث تتكون لديه المفاهيم العلمية السليمة بصورة متكاملة وهو أمر يصعب الوصول إليه من خلال منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وقد يجد المعلم نتيجة لقيام أحد التلاميذ بنشاط خاص أنه فى حاجة إلى معارف أو مهارات خاصة ، لذلك نجده يلجأ إلى التخصيص ، بمعنى أنه قد يجد ضرورة إلى توجيه هذا التلميذ إلى دراسة مجال دراسي معين دون غيره من المجالات بالقدر الذى يخدم ما يقوم به من نشاط وعلى النحو الذى يشعر منه المتعلم أن ثمة علاقة بين ما يتعلمه من معارف بهذا الأسلوب والإجابة عن تساؤلات شعر بها فى أثناء قيامه بهذا النشاط .

٤ - لا يقوم الخبراء أو المعلمين بالتخطيط المسبق لخبرات هذا التنظيم المنهجى ، ذلك أنه يعتمد بداية فى النشاط التلقائى للمتعلم ، والذى يعتمد على الإختلافات فى الميول من فرد إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى ومن إطار ثقافى إلى آخر ، ولذلك فليس من الميسور أن يحدد الخبراء أو المعلمين تلك الميول واختيار مجالات وأنواع النشاط بناء عليها ، ومن ثم فهو لا يخطط مقدماً ويرسل إلى المعلمين فى مدارسهم ليقوموا بتنفيذه كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، ولكنه يخطط فى بداية العام الدراسى وفى الميدان ومن خلال العمل المشترك بين المعلم وتلاميذه ، وليس معنى ذلك أن يظل المعلم دون تفكير أو تخطيط قبل الإلتقاء بتلاميذه ، ولكنه يجب أن يخطط وأن يعد مواد تعليمية متنوعة تثير الميول والاهتمامات ، هذا إلى جانب استعداده لحصر ميول تلاميذه وتعديل الخاطىء منها ، وهذا الأمر يقتضى بطبيعة الحال فهماً كاملا لفلسفة منهج النشاط وأهدافه والأسس التى يقوم عليها وكيفية تنفيذه ، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن المعلم فى ظل منهج النشاط يجب أن يكون واسع الإطلاع ملماً بقدر واف من المعارف فى مجالات متعددة مما يساعده على توجيه تلاميذه وتنمية ميولهم وتوجيهها فى إتجاهات سليمة ، هذا إلى جانب حاجته إلى التمكن من مهارات عديدة مثل القيادة والعمل فى فريق والتخطيط المشترك والتوجيه الجماعى والفردى وغيرها ، فضلا عن إقتناعه بالقيمة التربوية لهذا التنظيم المنهجى ، وهذه أمور تعد كلها من المقومات الأساسية لنجاح منهج النشاط على مستوى الممارسة .

٥ - يتم العمل فى إطار منهج النشاط من بدايته حتى نهايته بصورة جماعية ، فما يقوم به المعلم والتلاميذ من تحديد لمجالات النشاط وأهدافها وطرق وأساليب الحصول على المعارف وتوزيع العمل وما إلى ذلك يعتمد كله على أساس العمل الجماعى والتخطيط المشترك ، ولعل هذا يعبر عن فكرة إيجابية المتعلم وفعاليته ومشاركته فى منهج النشاط وبالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يؤدى التى تعليم التلاميذ وإكسابهم خبرات مفيدة تمهد لتعلم خبرات أخرى فى المستقبل فإنه يؤدى إلى إكسابهم مهارات واتجاهات فى غاية الأهمية فهم يتعلمون كيفية العمل فى فريق ، وكيفية التخطيط وكيفية الإتصال ، وكيفية التعامل مع الآخرين وكيفية

التحدث وآداب الاستماع واحترام الرأى الآخر والنقد البنّاء وقواعد المناقشة السليمة وكيفية كتابة التقارير وتفسير الجداول أو الخرائط وغير ذلك من المهارات الأساسية والتى لا يستغنى عنها الفرد فى مستقبل حياته . ويلاحظ أن المعلم فى هذا الشأن هو مرشد وموجه وقائد يستطيع بسعة أفقه وخبراته الواسعة أن يساعد تلاميذه على تحمل مسئولية ما يتفق مع إمكاناتهم والظروف والإمكانات المدرسية والبيئة المتاحة بشرط ألا يشعرون فى أى مرحلة من مراحل العمل أنهم يعملون ويشاركون فى أنشطة لتحقيق أهداف يرجو المعلم تحقيقها ، وإنما يجب أن يشعروا على الدوام أنهم يعملون ويشاركون فى أنشطة نابعة منهم وهم الذين قاموا بتحديد أهدافها ، ويؤدى هذا الشعور فى الغالب إلى إحساسهم المستمر بأنهم يعملون فى سبيل بلوغ أهداف خاصة بهم اشتركوا معاً فى تحديدها وصياغتها .

٦ - طريقة التدريس المرتبطة بمنهج النشاط هى طريقة حل المشكلات ، فكما سبق القول أن الفكرة الأساسية فى منهج النشاط هى أن المتعلم هو محور أى موقف تعليمى ، بمعنى أن الميول هى التى توجه الاختيار لأنشطة معينة ، والعمل والمشاركة فى أى نشاط يعنى الفعالية والإيجابية من جانب المتعلم ، وبذلك فإن الفعالية والإيجابية تعنى إحساس المتعلم بمشكلة معينة تلح على تفكيره وربما تجعله فى حالة عدم إتزان ، وكثيراً ما يرتبط بهذه المشكلة عدد من التساؤلات تستحوذ على تفكيره ، وبذلك فهو من خلال تفاعله مع المشكلة والسعى وراء إجابات شافية عما يثار أمامه من تساؤلات يكتسب خبرات من النوع المربى ، ومعنى ذلك أن مثل هذه المواقف تساعد الفرد على تعلم كيفية التفكير ، الأمر الذى يعد من أكثر الأهداف التربوية أهمية ، وهذا يشير إلى أن تعلم كيفية حل المشكلات يساعد الفرد على إتقان مهارات القراءة والبحث والتنقيب عن المعرفة فى مصادرها المختلفة ومقارنة المعلومات والآراء والخروج باستنتاجات وتصميمات وما إلى ذلك وهى كلها أمور أساسية سيحتاجها المتعلم بصورة جوهرية فى حياته فى المستقبل ، وإن كان هذا قد دعا البعض إلى القول بأن إكتساب مهارات حل المشكلات يأتى على حساب المعارف التى يجب أن يحصل عليها التلاميذ ، والدافع أن المتعلم حينما تواجهه مشكلة ويبدأ

فى التفكير حول حلول لها ، وهذا الأمر لا يتم بمعزل عن المادة العلمية التى تعد مدخلا أو وسيلة لحل المشكلة وإكتساب المهارات التى سبق ذكرها ، وهى بذلك ليست غاية كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية المنفصلة .

وتطبيقاً للمبادىء التى قامت عليها فكرة منهج النشاط أجريت عدة محاولات لوضعها موضع التجريب الفعلى ، ومن أشهر هذه المحاولات محاولة جون ديوى التى أجرها فى مدرسة إبتدائية ملحقة بكلية التربية بجامعة شيكاغو فى أواخر القرن التاسع عشر ، وقد جاء مضمون هذه التجربة معتمداً على مبدأ المشاركة الإيجابية والفعالية من جانب المتعلم فى كافة الأنشطة الوظيفية ذات القيمة والمعنى بالنسبة له ، وقد استهدفت هذه التجربة إتاحة مواقف متشابهة لمواقف الحياة اليومية ليعيش فيها المتعلم داخل جدران المدرسة ، فكان يخطط ويتعامل ويعمل فى حرف توجد فى المجتمع ويلمسها عن قرب فى حياته اليومية كما كان يشارك فى ألعاب متنوعة على إعتبار أنها المجال الحقيقى لظهور الحاجات والميول والاهتمامات الحقيقية والتى يمكن استغلالها فى تنظيم خبرات جديدة ، ومعنى هذا أن المتعلم عاش فى مدرسة ديوى يوماً دراسياً متكاملا يشبه إلى حد كبير الحياة خارج جدران المدرسة ، وبطبيعة الحال تطلب هذا النوع من المناهج اختلاف جذرى فى تنظيم اليوم الدراسى ونوع المادة الدراسية ، فتوزيع اليوم الدراسى إلى حصص أو فترات لم يعد له قيمة أو مبرر ، كما أن المعلم لم يعد هو المصدر الذى يرجع إليه لاستقاء المعلومات ، كما لم يعد الكتاب المدرسى بصورته التقليدية ووظيفته التى نعرفها أمراً جوهرياً بالنسبة للمتعلم أو العملية التعليمية عامة .

وتعد تجربة كلبا تريك فى أوائل القرن الحال من أشهر التجارب الرائدة والتى استهدفت تطبيق المبادىء التى نادت بها التربية التقليدية ، فقد حاول أن يقدم منهجاً خاصاً عبر فيه عن تلك المبادئ وهو ما أسماه بمنهج المشروعات ، ولقد انتشرت هذه التجربة إلى حد بعيد لدرجة أن البعض يفضلون مصطلح *منهج المشروعات* بدلا من *منهج النشاط* ، والميزة الأساسية لمنهج كلبا تريك هى أنها تعد محاولة لتطبيق الفكر الذى أستند إليه منهج النشاط بصورة أقرب إلى الدقة أكثر من أى محاولة أخرى ، ولا

يختلف المقصود بالمشروع فى هذا المجال عما يعنيه هذا المصطلح فى الحياة اليومية ، فكثيراً ما نسمع من يقول أن فلاناً قام بمشروع لغرض معين أو أن فلاناً ينوى القيام بمشروع لغرض ما هكذا ، والأمر فى هذا المجال لا يختلف عن الصورة السابقة إلا من حيث أنه فى مجال المناهج يستهدف بداية ونهاية عملية تربوية تسعى إلى تحقيق أهداف معينة ، ولذلك فالمشروع فى هذا المجال هو مجموعة من الأنشطة الهادفة التى يقوم بها المتعلم لتحقيق أهداف معينة ، ومن خلال ذلك يكتسب معلومات وحقائق ومهارات واتجاهات وقيم ، فضلا عن أنه يتعلم كيف يخطط وكيف يفكر فيما قد يعترضه من مشكلات ، والمشروع فى هذا الإطار يتضمن العديد من الخبرات المباشرة التى يمر بها المتعلم ، ومن ثم تتاح له فرص التعلم المثمر والذى تبقى آثاره لديه وتؤثر فى العديد من سلوكياته ، وقد أكد كلبا تريك على أن المدرسة تستطيع أن تتيح الفرص لتنفيذ العديد من المشروعات على اعتبار أن عملية التربية ما هى إلا إعداد للفرد ليمارس حياته ، والسبيل إلى ذلك هو تمثيل مواقف الحياة ذاتها داخل المدرسة ، فإذا كان يتعامل خارج المدرسة مع جمعية تعاونية مثلا فلابد أن تتاح له الفرص ليخطط مشروعاً من هذا النوع تحت إشراف وتوجيه تربويين داخل جدران المدرسة ، ومهما كان نوع المشروعات الذى يجرى تنفيذ فلابد أن يشعر التلميذ بالغرض أو الأغراض التى خطط المشروع من أجلها ، وهذا المبدأ يؤكد الحاجة إلى أن ينبع الغرض من داخل المتعلم ذاته ولا يفرض عليه من الخارج ، ويرتبط بهذا الأمر مستوى دافعية المتعلم للمشاركة فى مراحل العمل فى المشروع ، والمقصود بذلك بطبيعة الحال هو الميل الحقيقى المتوافر لدى المتعلم ، وهو ما يعد دافعاً للإقبال على العمل والإستمرار فيه حتى النهاية ، والمشروع مهما كان نوعه يجب أن يكون معبراً عن واقع إجتماعى ، بحيث يتضمن دراسة أوضاع ومشكلات إجتماعية ، وهذا يعنى أن تعتبر البيئة المحلية معملا حقيقياً لإجراء الدراسة ، وتعرف المشكلات واقتراح الحلول لها ، وهو الأمر الذى يجعل من المشروعات ذات صبغة وظيفية حيث أنها ترتبط أساساً بالمجال الإجتماعى الذى يعيش فيه الفرد ، وحتى يستطيع المعلم تنفيذ مشروع أو أكثر مع تلاميذه ، فلابد من عدد العمليات أو الإجراءات الأساسية هى :

١ - مرحلة الاختيار :

وفى هذه المرحلة يتوصل المعلم والتلاميذ إلى مشرع معين أو مشروعات معينة إذا كانوا بصدد وضع خطة الدراسة لعام دراسى كامل ، وفى جميع الأحوال يجب أن يعرف الجميع أن قضاء بعض الوقت فى هذه المرحلة ليس فاقداً ، وخاصة إذا ما كان الجميع يستهدفون التدقيق والمراجعة حتى يتم الاختيار على نحو سليم ، فإذا ما أحسن الاختيار فهذه أولى علامات النجاح فى تنفيذ المشروع ، وإذا لم يوفق الجميع فى الاختيار فهذه أولى علامات الفشل ، ولذلك يجب أن يكون الاختيار فى ضوء الميول الحقيقية للتلاميذ ، بحيث تكون المشروعات مجالات حقيقية للتوصل إلى ما يهتم به التلاميذ ، ودور المعلم هنا هو أن يعرض خبراته وأفكاره وقراءاته ويناقش تلاميذه فى كل شىء حتى يصل إلى ميول حقيقية ، وإذا لم يستطع ذلك فعليه أن يثير الاهتمام وأن يُكَوِّن الميل لكى تكون نقطة البداية لاختيار مشروع ما ، هذا وقد يكون مستوى طموح التلاميذ أعلى بكثير من إمكاناتهم أو الإمكانات المدرسية والبيئية المتاحة ، وهنا يجب على المعلم أن يبين الصعوبات والمشكلات التى ستواجههم ، وهو فى هذه الحالة بمثابة صمام الأمن أمام الطموح الزائد للتلاميذ ، بحيث يضمن أن يكون المشرع المختار بما يحتويه من خبرت مناسباً لمستويات تلاميذه ، ويرتبط بهذا أن يكون المشروع المختار وثيق الصلة بالحياة الإجتماعية للتلاميذ ، فقد يتم اختيار أحد المشروعات قليلة القيمة من الناحية التربوية وفى نفس الوقت تترك مشروعات فى غاية الأهمية ، ولا يكفى فى هذه الحالة أن يكون المشروع وثيق الصلة بالحياة الإجتماعية ، بل لابد أيضاً أن يحتوى على خبرات غنية ، بحيث إذا ما مر بها المتعلم تعلم منها وإكتسب خبرات جديدة يمكن أن تعده لكى يكون أكثر تحمساً وإقبالا على التعلم فى المستقبل ، حيث أنه يمكن أن تكون المشروعات المختارة من نوع جيد ، وتتوافر فيها كل الشروط السابق ذكرها ومع ذلك يتجه التلاميذ إلى تركيز الاهتمام على الجانب الإنتاجى ، وما يمكن أن يعود عليهم منه من الأرباح ، فقد يختارون مثلا مشروعاً لإنتاج الحلوى ، وهذا مشروع هام يمكن أن يتيح لهم خبرات غنية عديدة من تخطيط وتعاون وتصنيع وتسويق وما إلى ذلك ، إلا أنه يمكن أن يصبح الهدف الأساسى هو إنتاج كميات مناسبة وعرضها للبيع والحصول على المال ، وبذلك تنتفى

الفائدة المرجوة من المشروع كله ، حقيقة أن الإنتاج هدف من أهداف المشروع ولكنه ليس الهدف الوحيد ، وبالتالى فليس مقبولا من وجهة النظر العلمية أن يسعى التلاميذ إلى تحقيق هذا الهدف دون غيره من الأهداف التى شاركوا فى تحديدها وصياغتها ، وفى كثير من الأحيان نجد أن التلاميذ يختارون مشروعات من نوع واحد ، فقد تكون ذات صبغة إجتماعية أو زراعية أو صناعية أو تجارية أو فنية ، وفى هذه الأحوال تهمل نواح هامة لا ينبغى إهمالها ، والواقع أن مسئولية المعلم هنا فى غاية الخطورة إذ لا يجب إطلاقاً بحكم تخصصه الضيق أن يوافق على اختيار مشروعات من لون أو نوع واحد ، إذ أن المفروض أن تكون الخبرات متنوعة فى مجموعها ، وهو أمر يصعب تحقيقه من خلال مشروعات يتم اختيارها من مجال واحد ، وكما يجب أن يدقق المعلم نظره فى نوع المشروعات المختارة يجب أيضاً أن يكون على دراسة كاملة بالظروف والإمكانات المدرسية المتاحة ، والوقت الذى يمكن أن يستغرقه تنفيذ كل مشروع حتى لا يطغى إحدها على الآخر ، وحتى لا يتعارض ذلك مع مشروعات أخرى يقوم بها تلاميذ فصل أو صف آخر بنفس المدرسة .

وواقع الأمر هو أن المشروعات تحتاج إلى تجهيزات وأدوات عديدة ومتنوعة كما تحتاج إلى خدمات وجهود كافة العاملين بالمدرسة ، ولذلك يجب أن يكون المعلم على دراية كافية بمدى توافر تلك المستلزمات حتى يبدأ العمل بدرجة عالية من الثقة والإطمئنان وإذا ما تم التوصل إلى المشروع أو المشروعات التى سيقوم بها التلاميذ تبدأ المرحلة التالية وهى مرحلة تخطيط المشروع .

٢ - تخطيط المشروع :

وهى مرحلة تالية لاختيار المشروع ، وفى هذه المرحلة يجب أن يقوم المعلم بدور حيوى وهام ، وخاصة أنه قد يوجد بين التلاميذ من يرون البدء فى التنفيذ مباشرة دون تصور واضح لأبعاد المشروع وأهدافه والمراحل الأساسية اللازمة والمراحل الفرعية والتكميلية المصاحبة له ، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى تشوقهم الزائد ودرجة تحمسهم الزائدة والتى قد تؤدى إلى الوقوع فى كثير من الأخطاء وربما إلى الفشل كلية فى

إنجازه ، ودور المعلم فى هذا الشأن أن يدرس مع تلاميذه كافة نواحى المشروع دراسة مستفيضة منذ البداية ، وخلال ذلك يتم تحديد أهدافه ومراحل العمل وتحديد مجموعات العمل ، وتوزيع الأدوار وتحديد المصادر التى يجب الرجوع إليها وكذلك الزيارات وما إلى ذلك من أنشطة ضرورية لتحقيق أهداف المشروع .

ويتضح من ذلك أن المشروع يستهدف إلى جانب إكساب التلاميذ خبرات متعلقة بمجال معين أو أكثر ، فهو يستهدف أيضاً تعليمهم كيف يفكرون بطريقة منظمة وكيف يناقشون وكيف يوزعون الأدوار وكيف يتحملون المسئوليات وكيف يتعاملون مع الآخرين فى حدود السلوكيات المرغوب فيها وكيف يتخذون القرارات ويصدرون الأحكام وغير ذلك ، ومن ثم فقد يجد المعلم بين تلاميذه من يقدم مقترحات ليست لها قيمة حقيقية ، والبعض الآخر يفكر فى اتجاهات غير مطلوبة لإنجاز هذا المشروع ، وقد يجد من يتعجلون الأمور فيقترحون البدء بمرحلة معينة وتجاوز مراحل أخرى أولية لا ينبغى إغفالها ، وفى جميع الأحوال يجب أن يتسم المعلم بسعة الصدر والأفق ، وأن تكون لديه القدرة على القيادة والمناقشة المنظمة ، وتقبل كل ما يطرح من آراء ويجعلها مجالا للمناقشة ، حتى يكون القرار فى النهاية قراراً جماعياً ، وفى أثناء هذا كله سيرتكب التلاميذ العديد من الأخطاء ، فقد يقاطع أحدهم زميلا له وقد يخطىء أحدهم نتيجة لمفهوم أو اتجاه خاطئ لديه ، وقد يكون آخر متشدداً فيريد أن يلزم الآخرين بوجهة نظره ، وقد يجد تلميذاً يكثر من الكلام دون فائدة تذكر ، أو من يتقدم بإقتراح ليس له علاقة مباشرة بموضوع المناقشة ، وقد يفشل آخر أن يصمت تماماً لينتظر ما سيصل إليه الآخرون من قرارات ليوافق عليها ، والواقع أن هذه الأمور كلها طبيعية ، ويلزم أن تكون الاستجابة هى التوجيه المستمر من جانب المعلم ، فهو معلم ، وكل هذه النوعيات من الأخطاء تحتاج إلى تصحيح وصبر وتحمل من جانبه ، ولعلنا ندرك أن كل هذه المهارات هى مهارات إجتماعية فى غاية الأهمية يجب أن يكتسبها المتعلم قبل أن يخرج من المدرسة إلى ميدان الحياة العملية ، ومن ثم فإن المشروع لا يستهدف إكساب معلومات كغاية فى حد ذاتها ، ولكنها معلومات وظيفية ذات قيمة

بالغة فى بناء شخصية الفرد علمياً وجسمياً ونفسياً وإجتماعياً . وهذه إحدى المزايا الرئيسية لمنهج المشروعات كما يراه كلبا تريك . وبناء على الخطة التى تم التوصل إليها تبدأ عملية أساسية هى تحديد الأماكن اللازمة والأدوات والأجهزة والكتب والمصادر التى سيرجع إليها التلاميذ فى أثناء عملية التنفيذ . هذا وقد يتطلب الأمر تحديد شخصيات ستجرى معها مقابلات أو سيطلب إليهم حضور ندوات مع التلاميذ ، كما قد يتطلب تحديد مؤسسات يقومون بزيارتها للحصول على المعلومات . وفى جميع الأحوال يجب أن يتأكد المعلم من توافر الإمكانات المطلوبة ، بل قد يجرى إتصالات شخصية وزيارات ميدانية لتعرف مدى إمكانية إفادة التلاميذ مما سيقومون به من أنشطة مختلفة فى سبيل تنفيذ المشروع وتحقيق أهدافه ، ويجب أن يدرك المعلم فى هذا الشأن أن كل ما يبذل من جهد فى مرحلة التخطيط يعد سبيلا حقيقياً لنجاح التلاميذ فى المشروع .

٣ - مرحلة تنفيذ خطة المشروع :

وفى هذه المرحلة يبدأ كل فرد فى إنجاز ما حُددَ له من أدوار ، وقد يكون ذلك من خلال مجموعات للعمل تم تحديدها وتحديد أدوارها ، على أنه تجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أن ما يتم التوصل إليه بصورة جماعية فى المرحلة السابقة يكون بمثابة تعاقد بين جميع الأطراف ، ويفضل أن يكون مكتوباً وبيد كل فرد أو كل مجموعة على الأقل نسخة مما اتفق عليه ليدرك كل فرد علاقة ما يقوم به من عمل بما يقوم به غيره ، وليدرك أيضاً أن أى تقصير أو إهمال سيؤثر على عملهم وبالتالى على عدم نجاح المشروع فى النهاية وعدم تحقيق أهدافه ، وتعتبر هذه المرحلة هى الفرصة الحقيقية للإثارة والتشويق ، ويجب أن يعمل المعلم دائماً على إثارة التلاميذ وتشويقهم كلما بدت فرص مناسبة لذلك فى أثناء إجراء كل فرد لعمله ، فالكل يعمل تحت مظلة ميل حقيقى تم الكشف عنه ، وعبر التلميذ عنه بصورة صادقة ، ولذا سيصبح النشاط والحركة الإيجابية والفعالية هى السمات الأساسية للعمل من أجل تنفيذ ما أتفق عليه ، والمهم فى هذا كله أن يعمل التلميذ وأن ينتج مهما كان إنتاجه هزيلا ومهما

كان به من أخطاء . وليذكر المعلم أن التلميذ جاء إلى المدرسة لكى يتعلم ، ولذا فلا بأس من أن يخطىء لكى يتعلم . ولعلنا نذكر فى هذا المجال ما يوجى به بعض المعلمين إلى التلاميذ فى المدرسة التقليدية من القيام بنشاط فيذهبون إلى بعض الحرفيين مثل الرسامين أو النجارين أو الحدادين أو غيرهم لرسم لوحة أو عمل نموذج أو خريطة أو غيرها ، ويكتبون عليها عمل الطالب فلان وإشراف الأستاذ فلان ، ولا هذا ولا ذاك يعرف كيف عُمِلَ هذا الشئ ولأى غرض . وواضح أن مثل هذا العمل هو فى الحقيقة لا يستهدف سوى الشكل ومجرد المظهرية وليدل على أن المعلم يعمل ويفهم وظيفته وأن التلميذ يستجيب إلى هذا كله تلقائياً . والغريب فى هذا الأمر أيضاً أنه كثيراً ما تحتوى هذه الأعمال على أخطاء علمية وكثيراً ما يغلب فيها الجانب الفنى أو الجمالى على الجوانب العلمية ، مما يؤدى فى الغالب إلى تكون مفاهيم خاطئة لدى التلاميذ .

وكما قد يقع التلميذ فى أخطاء المرحلة السابقة قد يقع أيضاً فى أخطاء فى هذه المرحلة ، وهذا الأمر ليس مدعاة على الإطلاق لتذمر المعلم أو ضيقه ، إذ أن المطلوب هو أن يعرف التلميذ الخطأ الذى وقع فيه والأسباب التى أدت إليه ، وهو أمر يساعده على تلافيه فى المرات التالية ، وليذكر المعلم دائماً أن الوقوع فى الخطأ يؤدى إلى تعلم مثمر إذا ما أحسن توجيه التلميذ .

وقد يرى البعض أن هذا النوع من المناهج يغفل ما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ ولكن الواقع هو أن كل تلميذ يجد من خلال التوجيه الفرص المناسبة لإثبات ذاته وإستغلال قدراته . إذ أن المشروع جاء جملة معبراً عن المجموع ما يمتلكونه من ميول حقيقية ، ومن ثم فالقناة الأساسية للعمل هى التفكير المنظم لإكتساب خبرات مباشرة ومتنوعة وذات وظيفة علمية وإجتماعية وفنية وترويحية فى نفس الوقت . ولما كان المشروع ينشأ فى البداية نتيجة للميول وإثارة التساؤلات التى تحتاج إلى إجابات محددة ، فكثيراً ما يشعر التلاميذ فى أثناء العمل أن هناك مشكلات تصادفهم ، وقد يؤدى ذلك إلى الضيق أو التذمر أو الإحساس بالفشل ، وقد يؤدى ذلك إلى إقراح وضع خطة أخرى أو إجراء تعديلات عليها ، وقد يكون ضرورياً إلا أنه لا يجب أن يستجيب المعلم لذلك منذ البداية ، ولكن يجب أن يجتمع الجميع من آن إلى آخر

لمناقشة المشكلات كلها واقتراح حلول لها فى إطار الخطة المتفق عليها ، ولا تعدل الخطة إلا إذا شعر الجميع بأنه لا مفر من التغيير لتعذر الوصول إلى نتيجة فى هذا الموضع أو ذاك ، والقيمة التربوية لهذا الأمر تكمن فى أنه يجب أن يتعلم التلميذ مواجهة مواقف المشكلات وأن يعمل فكره فيها وألا يكون سلوكه هروبياً فى مثل هذه المواقف ، وهو الأمر الذى يؤثر بصورة مباشرة على بناء شخصيته وسلوكياته فى تعامله مع مواقف الحياة اليومية .

ولما كان منهج المشرعات يستهدف توجيه التلاميذ علمياً ودراسياً ومهنياً لذلك يحرص على أن تؤدى خبرات المشروع إلى التعلم المثمر والفعال ، فالمتوقع أن تظهر نتائج إكتساب تلك الخبرات فى أنشطة التلاميذ خارج المدرسة ، ولذلك كثيراً ما نجد تلاميذاً يستمرون فى نشاطتهم فى منازلهم فينتجون عينات مما سبق لهم إنتاجه فى مشروعاتهم المدرسية ، بل وقد يقترح البعض على المعلم إعادة المشروع لإنتاج مماثل ، الأمر الذى قد يتعارض مع مسار المشروعات الأخرى ، ولذلك يجب أن يوجههم المعلم إلى ممارسة هذا النشاط فى منازلهم أو مع أصدقائهم فى العطلات أو فى أوقات فراغهم.

وبناء على ذلك تختلف صورة المدرسة والفصل الدراسى عن صورتهما فى ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة كما تختلف أدوار المعلم والمتعلم معاً ، فالمدرسة تصبح أكثر شبهاً بخلية النحل ، فالكل يعمل ، فهؤلاء يرسمون ، وهؤلاء يناقشون مشكلة ، والآخرين يحتاجون إلى مساعدة من أحد المعلمين وأولئك يخططون للقيام بزيارة لمؤسسة خارج المدرسة ، وغيرهم يحاولون الاتصال بأحد المختصصين فى مجال معين بغرض أخذ موعد لزيارته من أجل الحصول على بعض البيانات ، وغيرهم يعرضون ويلخصون بيانات تم جمعها ، والبعض يعمل فى ورشة أو معمل أو مزرعة أو حديقة وغير ذلك من الأنشطة التى يحتاجها المشروع ، والمعلم يتابع ويوجه ويرشد ويشجع ويثير الأهتمام والحماس ، وفى ضوء ذلك لا يصبح للفصل التقليدى أى وظيفة ، فهو مكان للقاء وللمناقشة فى كل شيء وفى كل مرحلة من مراحل العمل ، هذا كما أن اليوم المدرسى بصورته التقليدية وما تحتويه من توقيتات لا وجود له ، فقد يحتاج

العمل فى المشروع إلى فترات زمنية طويلة مما يصعب معه التقيد بالزمن المخصص للحصص فى إطار المدرسة التقليدية ، هذا كما أن التلاميذ أو بعضهم أو أحدهم يحتاج إلى معرفة حقائق ومعلومات معينة أو تعلم مهارات خاصة وأساسية ومتعلقة بمجال النشاط الذى يقومون به ، وهنا تكون هناك حاجة ماسة إلى أن يخصص وقت لتعلم هذه المعارف وإكتساب تلك المهارات ، وهذا يشير بوضوح إلى عدم إهمال منهج المشروع للمعرفة أو المهارات الأساسية ، إذ أن هذا الأمر يتم بناء على شعور المتعلم بحاجته إليه ، ومن ثم يبدأ المعلم فى تعليمه لا عن طريق فرض على المتعلم من الخارج دون إدراك لعلاقته به ودون شعوره بحاجته إليه ، وهو ما يميز هذا المنهج عن المنهج التقليدى ، هذا وقد يتم تعلم تلك المعارف فى أثناء تنفيذ المشروع أو فى وقت آخر سابق أو لاحق وفق ما يراه المعلم ووفق ما تمليه عليه خبرته بالعمل فى إطار منهج المشروعات .

٤ - مرحلة تقويم المشروع :

وفى هذه المرحلة يقوم التلاميذ وكذا المعلم بإصدار حكمهم على المشروع من حيث مدى النجاح فى تحقيق ما اتفقوا على تحديده من الأهداف ، وقد يعتقد البعض أن هذه العملية تتم بعد الانتهاء من تنفيذ المشروع ، ولكن الحقيقة أن هذه العملية تجرى منذ البداية وحتى النهاية ، بمعنى أنه كلما يتم عمل أو إجراء من الأعمال والإجراءات التى وضعت فى الخطة كلما راجع التلاميذ والمعلم مدى صحتها وسلامتها ومدى تطابقها مع ما أريد تنفيذه أى أنه لابد من تعرف الأخطاء مرحلياً وإجراء عملية تعديل مسار للعمل حتى يمكن الوصول إلى النهايات المحددة للمشروع ، ومعنى أن هذه العلمية لو أنها تركت للنهاية ، فهذا يعنى الانتظار لوقت طويل لمعرفة مدى سلامة العمل وفى هذه الحالة قد تظهر أخطاء كان لابد من تلافيها فى حينها أى فى أثناء مراحل العمل ، ويلاحظ أن هذه العملية من العمليات الأساسية التى يجب أن يوجه اهتمام التلاميذ إليها فى مرحلة التخطيط حتى يستعدوا ربما بالجداول أو القوائم لتسجيل الملاحظات استعداداً لكتابة التقرير النهائى ، وهذا التقرير يكتب في النهاية

جماعياً ، وتتم مناقشته لتعرف ما حققه من الأهداف وتحديد أوجه التعلم التى أستفادها التلاميذ وما واجههم من مشكلات وأخطاء وكيفية الاستفادة من هذا كله فى المشروعات الأخرى التى يقومون بها ، وقد يرى الفريق أن يقوم كل فرد بكتابة تقرير خاص به ثم يناقش كل التقارير فى جلسة يشترك فيها الجميع على أن ينتهى الأمر بالخروج بتقرير جماعى يبين الصورة الكلية للمشروع منذ بداية ظهوره كفكرة وحتى مرحلة تنفيذه وكذا النتائج التى تم التوصل إليها ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يجب أن يكون للمعلم تقريره الخاص الذى يسجل فيه كل شىء منذ البداية وحتى النهاية ، إذ أن هذا التقرير يعبر فى الواقع عن خبرات مر بها المعلم مع تلاميذه ، وبالتالى يستطيع أن يفيد ما وقع فيه التلاميذ من الأخطاء حتى يفيد منها إذا ما نفذ المشروع ذاته مع مجموعات أخرى وكذلك إذا ما نفذه معلم آخر مع مجموعة أخرى من التلاميذ .

وكما كانت المراحل السابقة تستهدف مرور التلاميذ بخبرات مربية ومتنوعة فإن هذه المرحلة تستهدف نفس الشىء أيضاً ، إذ أن التلاميذ فى صياغة أفكارهم وآرائهم واقتراحاتهم بالنسبة للمشروع قد يقعون فى أخطاء لغوية أو فى التراكيب اللغوية ، وربما يعجز البعض عن عرض أفكاره بصورة واضحة ، كا قد يقع البعض الآخر فى أخطاء فى أثناء مناقشة التقارير مثل التحيز أو الخروج باستنتاجات أو تصميمات غير صحيحة أو غير ذلك ، وفى جميع الأحوال يجب أن يتذكر المعلم أن هذه فرص لإكتساب خبرات جديدة ولا بأس من الوقوع فى الخطأ ، ولكن المهم هو أن يؤدى ذلك إلى تعلم الشىء الصحيح سواء كان ذلك مفهوماً أم تعميماً أم مهارة ، وهى أمور تنعكس بصورة مباشرة على اتجاهات وقيم التلاميذ ، وهذا يؤكد فكرة الوظيفة فى منهج المشروعات ، أى ضرورة ارتباط المشروعات بعملية التربية الإجتماعية والإعداد الشامل والمتكامل للحياة العملية .

وقد استخدمت المدارس النموذجية فى مصر منذ سنة ١٩٣٩ هذا الاتجاه ، من أجل تحسين المناهج المستخدمة آنذاك ولجعل المواقف التعليمية أكثر ثراء ، مما يساعد المتعلم على الإيجابية والتفكير والبحث ، ودعم فكرة وحدة المعرفة وتكاملها فى نفس

الوقت ، وفى ظل هذه الظروف درس التلاميذ البيئة المحلية وما تحتويه من ظواهر ومشكلات ، كما تدرجوا منها لدراسة بيئات أخرى ، وقد تطلب هذا الأمر البحث عن المعارف هنا وهناك ، ومن ثم قاموا بإجراء اتصالات ونظموا مقابلات وعقدوا مناقشات وندوات ، وقاموا بزيارات إلى مؤسسات ومصانع ومزارع وورش ومعامل ومصارف ومكاتب بريد ومستشفيات وغيرها من المؤسسات التى تساعدهم على تنفيذ مشروعاتهم ، ومن ثم يمكن القول أن هذا النوع من الدراسة قد أتاح للتلاميذ الفرص المناسبة للدراسات التطبيقية وعدم الإقتصار على الدراسات النظرية كما تحدد فى ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة ، ومن أشهر المشروعات التى طبقت بالمدرسة النموذجية بحدائق القبة سنة ١٩٤٠ مشروع صنع مستخرجات الألبان للسنة الأولى ومشروع صيد السمك للسنة الثانية وقد استمرت دراسة كل منهما نحو ثلاثة أسابيع ، وكذلك مشروع إنشاء مكتب بريد للسنة الثانية ومشروع صيد الفراش للسنة الثالثة ، وقد أستمرا طوال العام الدراسى ، وتعد هذه التجربة رائدة فى المنطقة العربية ، قامت على أكتاف الرواد الأول من التربويين العرب والذين كانوا على صلة دائمة ومباشرة بتيارات الفكر التربوى العالمى ، ومن خلال ذلك لعلنا نلاحظ أن هذا التنظيم ينظر إلى الدافعية الشخصية لدى المتعلم بإعتبارها محور المنهج ، ومن هنا يكون ناتج العملية التعليمية له معنى ودلالة لدى التلاميذ لأنه ينبع منهم ويجدون مجالات تطبيق ما سبق تعلمه ، كما يراعى هذا التنظيم الفروق الفردية بين التلاميذ ويؤكد على ما يبذله التلاميذ من نشاط شامل ومتكامل من أجل حل المشكلات فى إطار الحاجات الحقيقية للتلاميذ ، ومع ذلك فإن هذا التنظيم وجه إليه النقد فى ضوء ما كشفت عنه التجارب والتطبيقات العملية ، ومن أهم أوجه النقد هذه :

١ - أنه لا يوفر القدر المناسب من المعارف والمفاهيم للتلاميذ .

٢ - لا يعنى بتحقيق التلاميذ لأهداف عديدة وخاصة ما يتعلق منها بالتراث الثقافى .

٣ - لا تتاح فيه الفرص لتنظيم المادة لأنه يقوم على حاجات وإهتمامات التلاميذ .

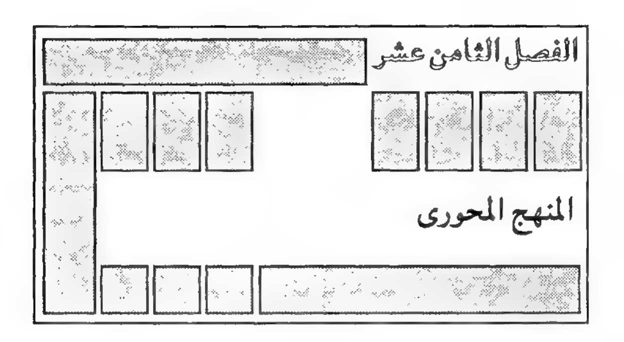
٤ - لا تتوافر فيه شروط الإستمرارية والتتابع ، إذ أن ذلك لا يتفق غالباً مع الحاجات والاهتمامات الحقيقية والطارئة للتلاميذ .

٥ - يحتاج إلى معلم من نوعية خاصة مختلفة عن المعلم الذى يتم تخرجه من كليات ومعاهد إعداد المعلمين .

٦ - الكتب المدرسية بكل ما تمثله من إتجاهات تربوية لا تعتبر كافية لتنفيذ منهج النشاط .

٧ - يحتاج إلى مصادر تعلم عديدة ومتنوعة وهو أمر لا تتحمله ميزانيات العديد من الدول .

* * *



الفصل الثامن عشر

المنهج المحورى

ظهرت فكرة المحور كمحاولة لتلافى أوجه النقد الموجهة إلى منهج المواد المنفصلة ونتيجة لظهور الوظيفة الإجتماعية للتربية ، ومن ثم جاء المنهج المحورى إنعكاساً للفكر التربوى التقدمى شأنه فى ذلك شأن منهج النشاط كما سبق القول ، وكما كانت المرحلة الإبتدائية مجالا لتطبيقات وممارسات مثيلتها فى إطار المنهج المحورى ، وقد جاء هذا الأمر كتطور طبيعى ، إذ أن تدفق أعداد كبيرة من خريجى المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الثانوية لفت الأنظار إلى سبل تقديم خدمة تعليمية إلى هؤلاء التلاميذ بحيث تعبر قولا وفعلا عن الوظيفة التى حددت للمرحلة الثانوية وبحيث تعد التلاميذ للحياة إلتى سيمارسونها فيما بعد التخرج من هذه المرحلة ، أى أن المدرسة الثانوية مطالبة بشكل أو آخر ، وبدرجة أو بأخرى بإعداد أجيال قادرة على مواجهة مشكلات الحياة اليومية بدرجة ومستوى ما ، وفى نفس الوقت مطالبة بإعداد كل فرد ليمارس دوراً مهنياً فى هذه الحياة ، وهذه الوظيفة المزدوجة للمرحلة الثانوية هى الفكرة الأساسية التى اهتم بها التربويون وأرادوا لها أن تترجم إلى خبرات واقعية فى ظل النهج المحورى ، بحيث تواجه واقع قدرات استعدادات وميول كل فرد ، ولكن قد يتساءل البعض فيقول أين المحور فى هذه الفكرة ، أى أن هذه الفكرة لا تعبر عن وجود محور معين ، فلكل تنظيم منهجى من محور يدور عليه ، فمنهج المواد الدراسية المنفصلة هو المعرفة المجردة ، ومحور منهج النشاط هو ميول المتعلم ، وفى هذه الحالة

يصبح طبيعياً أن نقول أنه لابد من محور للمنهج المحورى ، والواقع هو أن محور هذا المنهج هو قدر مشترك من الخبرات العامة أو الدراسة العامة التى يجب أن يدرسها جميع التلاميذ ، وبالتالى فهو جزء عام من المنهج المحورى يصح أن يطلق عليه مصطلح البرنامج المحورى وهذا الجانب العام يهدف إلى إمداد الجميع بقدر معين من ثقافة المجتمع بحيث يمكن معه القول أن كل فرد بإمتلاكه هذا القدر يعد مواطناً فى هذا المجتمع ، وقد رأى التربويون أن هذا الجانب التربوى العام لا يصح أن يغفل المشكلات والحاجات المشتركة للجميع ، أى أنه يستهدف فى البداية إيجاد روابط وعلاقات قوية تعد أرضية أو خلفية يشترك فيها الجميع ، ومع ذلك تراعى المشكلات والحاجات المشتركة بينهم حتى لا تصبح المسألة مجرد معارف مجردة ليست لها علاقة بالمتعلم كما هو الحال فى إطار التربية التقليدية .

وهذا الجانب التربوى العام هو الذى يطلق عليه مصطلح البرنامج المحورى ، وهو بذلك ليس سوى أحد الجانبين يحتويهما المنهج المحورى ، والجانب الثانى هو جانب خاص يعبر عن فكرة ضرورة مراعاة الفروق الفردية ، وقد بدأت التربية آنذاك تهتم بمسألة الفروق الفردية كمظهر للتعبير عن استجابتها لحركة تطور المجتمعات وأخذها بالإتجاه الديمقراطى كخط فكرى وكأسلوب للحياة يحكم كافة العلاقات السائدة فى المجتمع ، ومن هنا جاء الجانب الثانى فى المنهج المحورى محاولة للتعبير عن هذا الاتجاه ، وقد ترجم إلى عدد كبير من المواد الدراسية المتنوعة التى تفسح المجال لكل فرد للإختيار من بينها ما يناسبه وما يساعده على التخصص فى مجال أو آخر ، أى ليمارس دوراً مهنياً معيناً يتفق مع ما تؤهله له قدراته وإمكاناته واستعداداته الخاصة والتى تميزه عن غيره ، وبذلك تصبح وظيفة المنهج المحورى كما تصورها التربويون هى مساعدة الفرد على الحياة فى مجتمع تتغير فيه المعارف والتخصصات والمهن وكذا ممارسة الأدوار التى تتفق وطبيعة كل فرد وإمكاناته ، سواء فى الجانب الإقتصادى أو السياسى أو الفكرى أو الفنى أو غيرها ، إلى جانب ذلك إمداد الجميع بقدر موحد ومشترك من الخبرات يساعد الجميع على الإشتراك فى اللغة والعادات والأهداف ، وهى كلها مقومات يحتاج إليها المجتمع لكى يكون له لون مميز من خلال أبنائه ، وبذلك يمكن القول أن الفكرة التى كانت وراء ظهور المنهج المحورى على المستوى التطبيقى فى

المدرسة الثانوية كانت تستهدف حل مشكلات ومواجهة تحديات تواجهها هذه المدرسة ، ولكن واقع الأمر أن المنهج المحورى ليس حلا نهائياً لتلك المشكلات والتحديات كما يتصور البعض ، وإذا كان الحل يكمن فى إستخدام هذا التنظيم لأغلق الباب أمام كل إجتهاد يستهدف تطوير مناهج المرحلة الثانوية ولتوقف البحث العلمى فى ميدان المناهج على إعتبار أن العلاج واضح وثابت ومقرر ، ولكن الحقيقة أن المنهج المحورى يعد من التنظيمات المنهجية الناجحة فى المدرسة الثانوية ، ولكن مع تجدد أهداف المرحلة الثانوية وتغيرها ، ومع ما تسفر عنه الممارسات الميدانية من مشكلات واختلاف مع النظرية التربوية يصبح المجال فى حاجة دائمة إلى مداخل وتنظيمات أخرى ، بل وتطويراً وتطويعاً لفكرة المنهج المحورى ذاتها وبالتالى تطويراً لتطبيقاته الميدانية وصولا إلى أفضل صورة ممكنة لمناهج المرحلة الثانوية .

ولعلنا فى حاجة الآن وبعد وضوح الفكرة الأساسية للمنهج المحورى بجانبيه إلى توضيح مشتملات كل من الجانبين ، يتضمن الجانب الأول وهو البرنامج العام أو البرنامج المحورى عدداً من المشكلات العامة التى تهم جميع التلاميذ ، وترتبط هذه المشكلات بإحساس مشترك أو حاجات مشتركة يشعر بها الجميع ، ومن ثم لابد من إجراء دراسات تحليلية يتم من خلالها حصر الحاجات لدى التلاميذ ، ودراسات تحليلية أخرى للواقع الإجتماعى حتى لا يتم فرض مشكلات الدراسة على التلاميذ ، ويحتاج المعلم فى هذه الحالة إلى عقد اللقاءات والندوات لإثارة التساؤلات وإثارة تفكير التلاميذ لكى يشعروا بتلك المشكلات ، وليشعروا بحاجتهم لدراستها وتعرف كيفية الوصول إلى حلول مناسبة منها ، وبطبيعة الحال لابد أن تكون تلك المشكلات ذات طابع أو لون إجتماعى تمثل ما يحتاجه الفرد لمواجهة متطلبات الحياة ، وقد تكون تلك المشكلات إجتماعية أو نفسية أو صحية أو مهنية أو ترويحية أو شخصية أو اقتصادية أو غيرها ، ولكن المهم هو أن يقوم المعلم بدوره على أحسن وجه فيقوم بالتوجيه الإجتماعى لتلاميذه لكى يشعروا بالفعل بالمشكلات وتحديها لهم فى أحد جوانب حياتهم اليومية ، أما الجانب الثانى وهو الجانب الخاص والذى يرتبط بظاهرة الفوروق الفردية فهو يشتمل على عدد كبير من المجالات الدراسية التى يختار منها كل تلميذ ما يناسبه ، أى ما يتفق مع ميوله وقدراته الخاصة ، ولا يترك المجال لكل تلميذ

ليختار أى عدد من تلك المجالات ، ولكن المدرسة تحدد عادة عدد المواد التى يجب أن يختار كل منهم من مجموع المجالات الدراسية المتاحة ، هذا كما أن التلميذ لا يختار المواد بصفة منفردة ولكن ذلك يتم تحت إشراف وتوجيه المعلم ، الذى قد يشعر أن أحد التلاميذ أو بعضهم يحتاج إلى توجيه خاص ، وفى هذه الحالة يتم التوجيه فى ضوء وعى كامل بالحاجات والقدرات والميول الخاصة لدى كل فرد ، إذ أن هذا الجانب يعنى أساساً بالجانب المهنى ، أى إعداد كل فرد ليمارس مهنة معينة .

وقد يبدو للبعض أن هذين الجانبين منفصلين ، ولكن الحقيقة هى أن هناك ترابطاً كلياً وجزئياً بين الجانبين ، فالتلميذ فى دراسته فى الجانب العام أو ما اتُفق على تسميته بالبرنامج المحورى يدرس الكثير من الأساسيات التى لا يستطيع بدونها أن يكمل دراسته فى الجانب الخاص ، فعلى سبيل المثال تدرس الرياضيات فى الجانب العام ، ولاشك أن من يختار التخصص فى أحد فروع الرياضيات المتقدمة فى الجانب الخاص لا يستطيع الاستغناء عن دراسة النواحى الأساسية فى الجانب العام ، ويتضح ذلك من دراسة أساسيات اللغة فى الجانب العام ودراسة الأدب أو الشعر أو فن كتابة القصة فى الجانب الخاص ، ومن ثم لا يمكن الإدعاء بأن التلميذ يدرس مواد فى الجانب العام وهى منفصلة تماماً عن الجانب الآخر .

ولعلنا فى حاجة الآن وبعد عرض الصورة الكلية للمنهج المحورى أن ننتقل إلى مرحلة أخرى بهدف بيان الخصائص الأساسية لهذا التنظيم المنهجى .

١ - تعتمد مجالات الدراسة فى الجانب العام على الحاجات والمشكلات الحقيقية والمشتركة بين التلاميذ :

فإعداد التلاميذ فى المرحلة الثانوية ليمارسوا حياتهم الإجتماعية يتطلب نوعاً خاصاً من الدراسة يلمس فيه كل تلميذ معنى ووظيفة لكل ما يدرسه ، أى أنه لابد أن يشعر أن هناك ثمة علاقة بين ما يدرسه وبين مواقف وأحداث ومشكلات الحياة اليومية ، ويمكن التوصل إلى ذلك إذا ما أرتبطت مجالات الدراسة بالحاجات الحقيقية

للتلاميذ ، وإذا ما كانت المشكلات حقيقية ويشعر التلاميذ بتحديها لهم وللمجتمع الذى يعيشون فيه ، وبذلك يتم تزويد جميع التلاميذ بقدر مشترك من الخبرات اللازمة لإختزال حاجاتهم ولمواجهة مشكلات الحياة اليومية ، والمدرسة الثانوية بذلك تصبح المؤسسة المسئولة عن إعداد أبنائها بقدر من المعارف والقيم والمهارات يجعلهم قادرين إما على الإنتقال إلى مستوى التعليم الجامعى أو الإلتحاق بسوق العمل بعد التخرج .

ويتضح من ذلك أن مواد هذا الجانب العام تتخذ من أسلوب حل المشكلات مدخلا للدراسة ، فطالما أن من الأهداف الأساسية إعداد الفرد للحياة فقد أصبح من الضرورى مرور الفرد بمواقف حقيقية تشبه إلى حد بعيد مواقف الحياة اليومية والتدرب على مواجهتها والتفاعل معها والمشاركة فى حلولها ، هذا كما أن الكتاب المدرسى التقليدى ليس هو المصدر الوحيد للحصول على المعرفة فى ظل هذا التنظيم المنهجى ، إذ أن التلميذ فى سعيه للحصول على المعرفة أو بحثه عن حلول للمشكلات يلجأ إلى مصادر عديدة مثل الكتب ودوائر المعارف والمجلات والنشرات والدوريات والبرامج الإذاعية والتليفزيونية وغير ذلك من المصادر العلمية والتكنولوجية ، وقد يرى البعض أن الاعتماد على مواد دراسية من هذا النوع هو رجوع إلى المناهج التقليدية بكل ما تعنيه من اعتماد على المعرفة كغاية فى حد ذاتها ، وهو الأمر المخالف للحقيقة تماماً ، فهذه المواد يتم تنظيمها بحيث تتفق مع حاجات التلاميذ والمشكلات ذات اللون والمغزى الإجتماعى ، وهو بذلك لا تفرض عليه من الخارج كما هو الحال فى إطار المنهج التقليدى ، ولكنها تحدد وتصاغ من خلال دراسات تحليلية دقيقة لتلك الحاجات والمشكلات ، وبناء على ذلك فإن الاهتمام بحاجات الطلاب ومشكلاتهم لا يتعارض مع أهمية المادة العلمية أو المعارف العلمية ولكن المهم هو أنها تقدم وفق فلسفة محددة الملامح تنعكس بشكل مباشر على أسلوب التنظيم وإجراءات العملية التدريسية .

٢ - تكامل المعرفة مبدأ أساسي فى مواد الجانب العام :

لما كانت الدراسة تقوم على أساس تحديد الحاجات والميول والمشكلات التى يشعر بها التلاميذ منطقياً أن يكون أسلوب الدراسة هو أسلوب حل المشكلات ، ومن ثم فإن السعى لحل المشكلات هو استخدام مصادر عديدة ومتنوعة يتم من خلالها جمع المعارف وتنمية المهارات والقيم المرغوب فيها . ولذلك فإن التلميذ فى هذا الصدد يدرس المشكلة دراسة شاملة من جميع النواحى ، وبالتالى تصبح المواد الدراسية المنظمة على نحو منطقى غير ذات قيمة أو وظيفة ، إذ أن كل مشكلة تتم دراستها عادة متعددة الجوانب والأبعاد ، ومثال ذلك لو أن التلاميذ يدرسون مشكلة المواصلات ، فهذه المشكلة لها جوانبها الجغرافية والتاريخية والصحية والإقتصادية والإجتماعية والعلمية والنفسية ، وبالتالى فلابد أن يرجع إلى عدد من المجالات العلمية المتخصصة وصولاً إلى الصورة الشاملة للمشكلة وجذورها وأسبابها والعوامل التى يمكن أن تسهم فى علاجها ، أن التلميذ فى مثل هذا الإطار ينمو نمواً كلياً فى معالجة الظاهرة موضوع الدراسة وبالتالى فهو لا يعرف جزئية من هنا أو من هناك بحيث تفقد معناها الوظيفى بالنسبة له ، ولكنه ينظر إلى الجزء فى إطاره الكلى وبالتالى يصبح له معنى واضح ويجعله أقدر على النظر إلى الأمر كله نظرة شاملة يتبين من خلالها الإيجابيات والسلبيات المتصلة بها .

والشيء الذى نود تأكيده فى هذا المجال هو أن المواد التى يدرسها التلميذ فى هذا الإطار لا تنظم بصورة منطقية ، ومع ذلك فهذا لا يعنى إغفال أو تناسى المعارف والمفاهيم والتعميمات والمهارات التى يجب أن يخرج بها المتعلم أو يكتسبها من خلال هذا النوع من الدراسة ، إذ أنه يتعلمها من خلال شعوره بحاجته لتعلمها ليواجه مشكلة ما ولكى يجد الحلول المناسبة لها ، وبذلك يصبح إكتساب المعرفة بصورة متكاملة مطلباً أساسياً يحتاجه المتعلم ومن خلال إدراكه لوظيفتيها الأمر الذى يشكل دافعاً قوياً للإستمرار فى التعلم والإقبال عليه .

٣ - يحتاج تنفيذ الجانب العام (البرنامج المحورى) إلى وقت طويل نسبياً من اليوم الدراسى :

إذ أن تنفيذ هذا الجانب يتطلب أن يقوم جميع التلاميذ بالإشتراك مع المعلم بالدراسة المستفيضة والتخطيط الجماعى ، كما أن هذا الأمر يرتبط به شعور المعلم بحاجة بعض تلاميذه إلى التوجيه الفردى ، وقد يحتاج الأمر لقضاء وقت طويل نسبياً فى الإطلاع بمكتبة ما أو جمع بيانات أو ما أشبه ذلك من خلال الرجوع إلى مؤسسات أو شخصيات متخصصة ، وبالتالى فإن هذا الأمر يصعب تنفيذه من خلال التوقيتات المدرسية المعروفة والسائدة فى مدارسنا .

وتتراوح الفترة الزمنية المخصصة لهذا الجانب ما بين ثلث ونصف الساعات التى يشتملها اليوم المدرسى ، وهذا الأمر يتوقف على الصف الدراسى ، ففى صفوف المرحلة الإعدادية أو المتوسطة يمتد الوقت ليصل إلى نصف اليوم الدراسى أى ما يقرب من الثلاث ساعات ، بينما يصل هذا الوقت فى صفوف المدرسة الثانوية إلى ما يقرب من الساعتين ، وفى هذه الفترة الزمنية غير القصيرة يجد المعلم الفرص الكافية للإقتراب من تلاميذه وكسب ثقتهم والتفاعل معهم وبناء علاقة قائمة على الصداقة والألفة والمحبة وهو الأمر الذى يتيح لكل طرف فهم الطرف الآخر ، كما أنه يجعل فترة العمل شيئاً محبباً إلى نفوس الجميع إذ أن العمل يصبح خبرات سارة تتوق إليها نفوس التلاميذ وينتظرون الوقت المخصص بشغف واهتمام ، هذا كما أن هذا الوقت يعد فرص مناسبة لتدريب التلاميذ وإكسابهم المهارات الأساسية اللازمة والتى يشعرون بحاجاتهم إليها ، وقد يتم ذلك بصورة جماعية أو بصورة فردية ، وكما يعد هذا الوقت فرصة للتوجيه العلمى ، فهو يعد أيضاً فرص طيبة للإرشاد النفسى ، فقد يوجد بين التلاميذ من توجد لديهم مشكلات طيبة للإرشاد النفسى ، فقد يوجد بين التلاميذ من توجد لديهم مشكلات نفسية ذات أصول إجتماعية أو مادية أو أسرية أو ما أشبه ذلك ، وهى تمثل عقبات أمامهم مما قد يعوق استمرارهم فى الدراسة على النحو المطلوب ، وبذلك يصبح تناول هذه المشكلات النفسية أمراً أساسياً وحيوياً ، ولا يتم ذلك بطبيعة الحال إلا من خلال علاقة يسودها الود والثقة والصداقة والاحترام والتقدير المتبادل بين المعلم وتلاميذه .

٤ - يحتاج تنفيذ الجانب العام إلى تعاون الجميع سواء فى مرحلة التخطيط أم التنفيذ :

يتميز جوهر العمل فى كافة المراحل بأنه عمل تعاونى يتم من خلاله التخطيط المشترك ، فلابد من تعاون المعلمين ولابد من تعاون التلاميذ ، ولابد أيضاً من تعاون المعلمين والتلاميذ معاً ، فالمعلم يتعاون مع زملائه فى مرحلة تحديد الحاجات والميول والمشكلات لدى التلاميذ ، كما يتعاونون معاً فى تخطيط مراجع الوحدات التدريسية وإعداد الوسائل التعليمية وغيرها من المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ مواد البرنامج العام (المحور) ، كما يتعاون المعلم مع خبراء التوجيه والإرشاد حينما يشعر بالحاجة لذلك فى سبيل تحقيق أهداف برنامجه ، أما الوحدات التعليمية فهى مجال التعاون بين المعلمين أو المعلمين من ناحية والتلاميذ من ناحية أخرى . وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم قد يقوم وحده بتنفيذ إحدى الوحدات الدراسية ، ولكنه سيحتاج فى أغلب الأحوال إلى معاونة معلمين آخرين ، إذ أن تلك الوحدات تكون متعددة الجوانب وتحتاج إلى نوعيات عديدة من الخبرات ، وهو الأمر الذى يصعب توافره لدى معلم واحد ، هذا كما أن المعلم قد يشعر بحاجته إلى التعاون مع أحد أو بعض المعلمين الذين يقومون بتدريس المواد المتخصصة فى الجانب الثانى من المنهج المحورى ، وجوهر فكرة التعاون هنا هى تدريب التلاميذ على التفاعل والفهم المشترك وهو الأمر الذى يميز أسلوب الحياة فى المجتمعات الديمقراطية ، فهو من خلال ذلك يخطط ويتحمل المسئوليات ويدلى برأيه وينتقد الآراء الأخرى نقداً بنّاء ويمارس عملية التقويم ويصدر أحكاماً ويخرج بتعليمات وما إلى ذلك من الخبرات المربية المطلوبة لمواطن المستقبل ، ولذلك تصبح فكرة الإجتماعات المستمرة بين جميع الأطراف مسئولية الجميع ليتم تعرف ما تم إنجازه فى كل مرحلة وتعرف الأخطاء والسلبيات من أجل إزالتها أو تلافيها إستمراراً لمسار العمل على تحقيق الأهداف المرغوب فيها ، وكما يتعاون الجميع فى مرحلة التخطيط يتعاونون أيضاً فى كافة مراحل التنفيذ والتقويم فقد يتعاون المعلم مع أكثر من زميل له بحيث يقوم كل منهم بتناول موضوع الدراسة من ناحية معينة تخصص فيها أدلة به خبرات مفيدة ومتنوعة فيها ، وبالتالى يصبح هو أفضل من يستطيع أن يقدم شيئاً مفيداً فيها ، هذا فضلا عن أن هذا الاتجاه يفيد فى تبادل

الخبرات بين الجميع ، ويسمى هذا الاتجاه عادة باسم « *التدريس بالفريق* » ، وإذا ما ترك المجال للمعلمين للعمل التعاونى على هذا النحو تصبح العملية التعليمية هى الشغل الشاغل للجميع ، وبالتالى يتخلص المعلم من كافة الأعمال الإدارية التى يتحمل مسئوليتها عادة فى إطار المنهج التقليدى ، وفى هذا أيضاً مظهر من مظاهر التعاون بين المعلمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة الذين يحملون مسئولية تلك الأعمال الإدارية .

٥ - طريقة التدريس السائدة فى ظل البرنامج هى أسلوب حل المشكلات :

أسلوب حل المشكلات هى الطريقة السائدة فى إطار تنفيذ البرنامج المحورى ، إذ تعتبر عملية تنمية الفكر لدى التلاميذ من الأهداف الأساسية التى يرجى تحقيقها ، وهذا يعنى أن يبذل جهداً ذهنياً مستمراً لكى يصل إلى الحقيقة ، ولكى يصدر قراراً ، وهو من خلال ذلك يقارن ويحلل ويستنتج ويفسر وغير ذلك من العمليات المعرفية المتطورة ، ومما يعطى تلك العمليات قيمة ومعنى هو أنها تتخذ من مواقف الحياة الحقيقية مجالا لها من أجل تحقيق نمو التلاميذ فى هذا الاتجاه ، ومن ثم فإن المعلم لا يلقن المعارف للتلاميذ ، ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسى ، كما لا يكون موقفهم سلبياً فى المواقف التعليمية ، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات ويحددونها ، ولكى يضعوا الفروض وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفروض ، وبالتالى التوصل إلى نتائج ذات قيمة ، وبذلك تصبح المسألة كلها عملية جوهرها تزويد الفرد بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة له لكى يمارس حياته ، وبالتالى فهو فى حاجة إلى أن يعيش داخل جدران المدرسة مشكلات واقعية أو ممثلة للواقع على الأقل حتى يكون له معنى ، وحتى يكون تفكير التلميذ فيها تفكيراً وظيفياً وفى أثناء هذه العملية بكل ما تحتويه من تفاعلات بين جميع الأطراف يكون المعلم هو الموجه والمرشد والناصح للتلميذ ، إذ أن عدم مروره بخبرات سابقة من هذا النوع يجعله فى كثير من الأحيان عرضة للوقوع فى الخطأ ، ويعد هذا النوع من

المواقف من أهم المناسبات التى قد يجد فيها التلميذ التوجيه المناسب من جانب المعلم ، إذ أنه من الضرورة بمثابة أن يشعر التلميذ بالخطأ وأن يعرف العوامل والأسباب التى أدت إليه حتى يستطيع تلاقيه فى المرات القادمة ، وبذلك يصبح الوقوع فى الخطأ خبرة مربية من النوع الجيد إذا ما وجه التلميذ التوجيه اللازم ، إذ أن مشكلات الحياة اليومية التى تواجه الفرد كثيراً ما يقع فى أخطاء متعلقة بالتفسير أو البحث عن الأسباب أو غير ذلك ، ومن ثم تصبح مواقف الحياة المدرسية فرصة للتدريب على مواجهة مثل هذه المواقف .

٦ - تعاون المعلم والمتخصص فى عمليتى التوجيه والإرشاد :

يحتاج التلميذ فى أى تنظيم منهجى للتوجيه والإرشاد ، ولكن الفرق بين التنظيمات المختلفة هو يكمن فى درجة الإهتمام بهذا الأمر ، ولعلنا قد لاحظنا ذلك فى كل من المنهجين السابقين ، هذا كما أن هذا التنظيم المنهجى يعطى درجة كبيرة من الاهتمام بهذه العملية ، إذ أنه من السمات الأساسية له هو أن تقوم الخبرات التعليمية على أساس التحديد العلمى السليم للحاجات والميول والمشكلات التى يشعر بها التلاميذ ، وبالتالى فإن المعلم مطالب بأن يمارس دوراً حيوياً فى هذا المجال ، ولكن إنشغاله بمسئوليات أخرى إلى جانب ذلك تجعله فى حاجة ماسة إلى الإستعانة بمجهود غيره من الخبراء المختصين فى مجال التوجيه والإرشاد ، فهو مطالب بتخطيط الوحدات التدريسية ومراجعتها ، ومطالب كذلك بتوفير المواد والمصادر والتجهيزات اللازمة لتنفيذ الدراسة ، وفى جميع الأحوال سيشعر بالحاجة إلى التعاون مع الخبراء لتحديد الحاجات والميول والقدرات الخاصة عن إستخدام الطرق العلمية السليمة ، إذ أن المعلم لا يستطيع - وحده على الأقل - أن يدرس هذه الجوانب ويحددها فى أغلب الأحوال إلى عدم تمكنه من المهارات العلمية اللازمة لدراسة هذه النواحى ، ولذلك يمكن القول أن المعلم والخبير يكمل عمل كل منهما عمل الآخر ، وتجدر الإشارة هنا إل تكامل عمل المعلم والخبير ، فالمعلم فى تخطيطه للعمل فى جميع المراحل فى حاجة إلى خبرة الخبير ، كما أن الخبير سيحتاج دائماً إلى رأى المعلم وخبراته عن تلامذه ، وخاصة

حينما يكون بصدد العمل على توجيه التلاميذ توجيهاً مهنياً فى الجوانب التخصصية من المنهج المحورى .

الأشكال التطبيقية للمنهج المحورى

فى ضوء ما سبق عرضه عن طبيعة المنهج المحورى وأسسه النظرية ظهرت محاولات عديدة لتناوله على المستوى التطبيقى ، وقد جاء بعض هذه المحاولات تعبيراً صادقاً لتلك الأسس النظرية ، كما جاء بعضها الآخر فى صورة غير معبرة عنها ، فهناك من يرون أن مواد المحور (البرنامج العام أو المحورى) يجب أن تكون مواداً منفصلة تنظم معارفها بصورة منطقية ولا صلة ولا رابط بين تلك المواد ، وكما يتم تنظيمها بصورة منفصلة يتم تدريسها أيضاً فى هذا الإطار ، وهذا التصور يشبه تماماً ما يجرى فى إطار منهج المواد الدراسية المنفصلة ، ويرى بعض خبراء المناهج أن تلك المواد يجب أن تنظم بصورة منطقية مثل الصورة الأولى ولكن تدريسها يجب أن يتم على أساس بيان مواضع الاتصال والترابط الطولى والعرضى بينها جميعاً بحيث تظهر صورتها الكلية أمام التلاميذ ، ويرى البعض الآخر أن مواد البرنامج العام يجب أن تكون فى صورة مشكلات أو موضوعات عامة أو وحدات معينة تختار وتدرس بطريقة تظهر من خلالها فكرة التكامل فى المشكلة أو الموضوع أو الوحدة ، وقد يشتمل المحور أيضاً على عدد من المواد المندمجة ولكن بشرط أن تكون إحدى هذه المواد هى المحور الذى تدور حوله المواد الأخرى ، فقد يتم ذلك عن طريق إدماج مواد مثل التاريخ والجغرافيا والتربية القومية والاقتصاد وكذلك فروع العلوم والرياضيات ، وبذلك تتاح الفرص لدراسة موضوعات مثل المواد الاقتصادية فى العالم العربى ، طرق المواصلات فى العالم العربى ، الثروة البشرية والمالية فى العالم العربى ، هذا وقد تتكون مواد الجانب العام من مجالات واسعة يتم اختيار الخبرات المناسبة لمستويات التلاميذ من بينها ، فقد يكون أحد المجالات الواسعة هو « المواصلات » مثلا ، وفى

هذه الحالة تدريس موضوعات ذات صلة به مثل « المواصلات والتلوث » ، « المواصلات والطرق » ، « المواصلات ومشكلات العمل » ، « المواصلات وصحة الإنسان » ، « علاقة المواصلات بالإنتاج » . وبطبيعة الحال يتم التخطيط والإعداد المسبق للمجالات الواسعة . ويقوم المعلمون بهذه العملية عادة بينما يقوم المعلم أو فريق من المعلمين بالتعاون مع التلاميذ بتخطيط الوحدات التى تنتمى إلى هذا المجال الواسع ، وهناك إلى جانب تلك الإتجاهات اتجاه آخر يعد أكثر تطرفاً إذ يرى أصحابه أن مواد المحور يجب أن تكون وحدات يتم اختيارها وتخطيطها بالتعاون بين المعلم وتلاميذه استناداً إلى حاجاتهم التى يشعرون بها .

ويلاحظ أن الاتجاهات الأربعة الأولى ليست سوى أشكال تقليدية أو متطورة لمنهج المواد الدراسية المنفصلة ، وهى لا تعبر بأى شكل من الأشكال عن الفلسفة التى قام عليها المنهج المحورى . إلا أن الاتجاه الرابع الذى يقوم على أساس فكرة إدماج المواد الدراسية يمكن تطويعه بحيث يكون أكثر ميلا إلى فكرة المنهج المحورى ، وربما أمكن ذلك إذا ما تم اختيار المواد المندمجة فى ضوء الاحيتاجات والميول وإذا كانت مستندة إلى واقع المشكلات الإجتماعية ، هذا وتعد الصورة التطبيقية الخامسة هى الصورة الأكثر صدقاً فى التعبير عن فكرة المنهج المحورى إذ أنها تقوم على أساس التحديد والتخطيط المسبق للمجالات الواسعة بحيث يتم الاختيار المشترك بين المعلمين والتلاميذ لما يناسب ميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وخاصة ما يرتبط من الخبرات بالواقع الإجتماعى الذى يعيشون فيه ويتفاعلون معه ، ولعلنا نلاحظ أن الاتجاه الأخير يعد أكثر قرباً من فكرة النشاط منه إلى المنهج المحورى إذ أنه يقوم على أساس الاختيار الحر من بين مجالات المعرفة ، كما يعتمد على ما قد يظهر من ميول لدى التلاميذ ، وفى هذا إغفال واضح لكثير من الأبعاد التى يهتم بها المنهج المحورى .

اختيار محتوى البرنامج العام (المحور)

يتضح من التحليل السابق أن مواد المحور أو مواد الجانب العام من المنهج المحورى هى التى تشكل جوهر المشكلة بالنسبة لتطبيق فكرة هذا التنظيم المنهجى ، ولذلك فمن الضرورة بمكان أن نعرض فى إيجاز للإجراءات اللازمة فى هذا الشأن ، ولكن تجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أن الحاجات والميول والمشكلات التى يتم فى ضوء منها اختيار مجالات الدراسة ووحداتها هى فى الواقع ذات بعدين أحدهما فردى أو شخصى والآخر إجتماعى ، ولا تعارض بين الاثنين ، إذ أن البعض يرى أنه لابد من الاهتمام بالجانب الشخصى على اعتبار أن الفرد هو الغاية النهائية ، بينما يرى البعض الآخر أن ذلك ينطوى على إغفال تام للمجتمع وفلسفته وحاجاته ومشكلاته ، وأن ذلك يقتضى جعل المجتمع هو الغاية ، والحقيقية هى أن ما يوجد من حاجات أو ميول لدى التلاميذ وما يشعرون به من مشكلات كلها ذات أصول إجتماعية ، بمعنى أن معظم جوانب شخصية الفرد ما هى إلا نتيجة لما يجرى بينه وبين بيئته ومجتمعه الكبير من تفاعلات ، ومن ثم لا تعارض بين الجانبين ، ومن ثم فإن جوهر النجاح فى تطبيق المنهج المحورى تكمن فى مدى النجاح فى تحديد الحاجات والميول والمشكلات التى سيعتمد عليها فى تحديد المجالات الدراسية العامة ويعتمد هذا الأمر على مدى سيادة الأسلوب العلمى فى تحديد هذه الجوانب ، ولذلك تستخدم الإجراءات التالية فى هذا الشأن :

١ - ***الإستفادة من نتائج البحوث والدراسات السابقة والتى أجريت فى سبيل تحديد الحاجات والميول والمشكلات ، سواء ما أجرى منها على المستوى العالمى أم العربى*** ، وقد يقال أن الحاجات والميول والمشكلات تختلف من مكان لآخر ومن وقت لآخر ، ومن ثم لا يجوز الاعتماد على مثل تلك الدراسات ، والحقيقة هى أن هناك العديد من الجوانب المشتركة لدى الشباب فى كل مكان وزمان مثل الحاجة إلى فهم الذات والحاجة لمعرفة سبل العناية بالصحة والحاجة لمعرفة كيفية قضاء وقت الفراغ وغير ذلك ، وعلى أية حال فإن هذا المدخل يعد

مجرد أسلوب واحد ، ولا يمكن الاعتماد عليه فقط فى سبيل تحديد الجوانب ، هذا كما أن الباب سيظل مفتوحاً على الدوام للبحث فى هذا الأمر من أجل تحديد الحاجات والميول والمشكلات وما يطرأ عليها من تغير ، إذ لا يمكن أن نتصور أنها ثابتة على الدوام ، ومن ثم نقيّم المجالات الدراسية بنَاءً على هذا التصور ، هذا كما أن الرجوع إلى هذا المصدر ليس قصراً على الخبير ولكن يجب أن يشترك فيه المعلم ليعرف معنى الحاجة ، وليميز بين الحاجة الشخصية والحاجة الإجتماعية والحاجة الشخصية الإجتماعية ، وليميز أيضاً بين الميل والاتجاه وليستطيع تقدير حجم المشكلة وانعكاساتها على التلاميذ ، هى أمور يمكن الاستفادة منها على نحو كامل إذا ما أحسن تناولها سواء فى مرحلة التحديد أو التخطيط أو التنفيذ ، ولقد لوحظ أنه على الرغم من تعدد وتنوع مثل هذه الدراسات على المستوى العالمى إلا أنها على المستوى العربى لاتزال قاصرة ، بحيث يمكن القول أن تنفيذ المنهج المحورى على المستوى العربى لا يمكن اعتماده على هذا القدر المحدود من الدراسات ، ولذلك لعلنا لا نغالى إذا قلنا أن أى محاولة عربية أجريت أو تجرى حالياً فى هذا المجال مشكوك فى قيمتها وفى مردودها التربوى ، ومن أشهر الدراسات المفيدة فى هذا الشأن دراسات :

موني ، ستراتيماير

هافجهرست ، لورى والبرتى

هوارد

وهناك إلى جانب ذلك بعض الدراسات العربية المفيدة فى هذا الشأن مثل دراسة منيرة حلمى « مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية » ودراسة إبراهيم شهاب « المشكلات الشخصية والإجتماعية كما حددها المراهقون المصريون » .

وقد توصلت بعض هذه الدراسات إلى تحديد قوائم بالحاجات والميول وتوصل بعضها الآخر إلى تحديد قوائم بالمشكلات سواء كانت شخصية أو إجتماعية أو شخصية إجتماعية ، هذا ويحتاج الخبير بالبحث فى هذا المجال إلى إستخدام عدة طرق مثل الاستفتاءات واللقاءات الجماعية مع التلاميذ وطريقة دراسة الحالة ، وفى جميع الحالات يتم التعرف على الحاجات الميول والمشكلات ، إلا أن البعض يرى أن التلاميذ كثيراً ما

يترددون فى الإفصاح عن حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ، كما أنهم قد لا يحسنون التعبير عنها ، ومن ثم يعتمد هذا النوع من الدراسات على العلاقات الطيبة مع التلاميذ بحيث تسود بين المعلم أو الخبير من ناحية والتلاميذ من ناحية أخرى علاقات المودة والصداقة ، وتجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أنه لا يجب على الإطلاق أن يعتمد على طريقة أو مصدر واحد للحصول على معلومات حول حاجات وميول ومشكلات التلاميذ ، بل يجب الاعتماد على عدة مصادر بحيث يمكن القول أنه كلما كثر عدد المصادر كلما أدى ذلك إلى إعطاء صورة أقرب إلى الصحة والموضوعية ، هذا كما أنه يجب الحذر من الاعتماد الكلى على نتائج كثير من البحوث والتى تحتوى على تعميمات خاصة بمطالب النمو فى مرحلة المراهقة ، إذ أن تلك التعميمات تشير إلى إتجاهات هامة ولكنها لا تنطبق على الجميع ولكنها تفيد التربويين فى فهم وتفسير مظاهر سلوك المراهقين .

٢ - ***تحديد ودراسة حاجات وميول ومشكلات التلاميذ:*** فلا يكفى بطبيعة الحال أن نلجأ إلى القوائم التى توصلت إليها البحوث والدراسات السابقة ، بل لابد إلى جانب ذلك أن نجرى دراسات ميدانية على التلاميذ الذين سيدرسون المنهج المحورى ، إذ أن تلك الحاجات والميول والمشكلات تتغير من بيئة إلى أخرى ومن وقت إلى آخر ، وهذا يتوقف بطبيعة الحال على الظروف البيئية التى يعيش فيها كل فرد وعلى الخبرات التى أتيحت لكل منهم وعلى نمط التربية الذى تعرض له خلال سنى حياته السابقة ، ومن ثم فالحاجة ماسة إلى بناء ما يمكن أن يسمى بـ « خريطة الحاجات والميول والمشكلات » ، ولا يصح فى هذه الحالة أن تكون تلك الخريطة واحدة بالنسبة لجميع البيئات ، فلو افترضنا أننا أعددنا خريطة من هذا النوع فى بيئة من صعيد مصر على سبيل المثال فلا يجوز أن تعمم هذه الخريطة بحيث يعتمد عليها فى بناء منهج محورى لكافة البيئات فى الصعيد ، ولا يمكن كذلك استخدمها فى مختلف بيئات الوجه البحرى ، وفى هذه الحالة سيشعر المعلم والخبير بالحاجة إلى العديد من الأساليب العلمية للكشف عن هذه النواحى ، ولذلك لابد من توافر الاستفتاءات وبطاقات الملاحظة واستمارات المقابلات الشخصية والاختبارات

المقننة اللازمة لمثل هذه الدراسات التى تستهدف أولا وأخيراً التحليل الدقيق للحاجات والميول والمشكلات والتى تعد الخلفية الأساسية لبناء البرنامج العالم فى المنهج المحورى .

٣ - *تحديد ودراسة مشكلات البيئة والمجتمع* : فالهيكل العام للمحور يشتمل على عدد من المجالات الدراسية التى تعتمد على الحاجات والميول والمشكلات ، وتلك المشكلات كما سبق القول لها بعدين : أحدهما شخصى ، والآخر اجتماعى ، ولذلك فبالإضافة إلى تعرف المشكلات التى يشعر بها التلاميذ لابد من تحديد ودراسة المشكلات فى البيئة والمجتمع ، حتى يأتى البرنامج العام متكاملا وشاملا لجميع حاجات وميول التلاميذ ، ولذلك لابد أن يكون الفريق المعنىّ بتحديد المجالات الدراسية على دراية كاملة بالمشكلات التى تعانى منها البيئات المحلية وكذلك المجتمع بمعناه الواسع ، وهذا يتطلب بطبيعة الحال إجراء دراسات مسحية لتلك المشكلات فى كل بيئة على حدة ، بحيث لا يتم تحديد المشكلات البيئية من خلال تصورات شخصية ثم يفاجأ الجميع بأنه لا وجود لتلك المشكلات لا فى عقول التلاميذ ولا فى الواقع ، وبذلك يكون قد تم وضع بداية تؤدى فى الغالب إلى الفشل . وهذه العملية فى الواقع تبين ما يشعر به التلاميذ من مشكلات فى إطارها الإجتماعى الحقيقى ، ومن ثم يصبح محتوى المجالات الدراسية العامة وما يبنى فى ضوء منها من وحدات ذات معنى ووظيفة حقيقية بالنسبة للتلاميذ ، وكما قلنا أننا فى حاجة إلى خريطة للحاجات والميول والمشكلات لدى التلاميذ ، يمكن القول أن هذه العملية تستهدف إعداد خريطة بالمشكلات النوعية والخاصة بكل بيئة وكذا خريطة بالمشكلات الإجتماعية العامة التى تشكل فى مجموعها مشكلات حقيقية يشعر بها التلاميذ ويدركون خطورتها وأهمية دراستها والبحث عن حلول لها ، وبالتالى يستطيع فريق المعلمين تحديد المجالات الدراسية العامة بحيث تأتى فى النهاية مناسبة لمستويات التلاميذ وبحيث تمثل بالفعل خبرات من النوع المربى .

* * *

الفصل التاسع عشر

الوحدات الدراسية

تعرضت فكرة الوحدات الدراسية لكثير من الجدل ، فالبعض ينظر إليها كطريقة للتدريس ، البعض الآخر لا يعتبرها تنظيماً منهجياً شاملا فى ذاته شأنه شأن التنظيمات المنهجية الأخرى التى سبقت دراستها ، هذا كما أن البعض ينظر إليها كمحصلة للنقد الذى وجه إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة وتطويراً له ، كما يعتبرها البعض الآخر فكرة نبعت من منهج النشاط ، والحقيقة هى أن الوحدة الدراسية لا يمكن اعتبارها طريقة للتدريس ، إذ أن الوحدة الدراسية تحتوى عادة على تحديد للطريقة أو الطرق التى يجب استخدامها عند تنفيذ الوحدة الدراسية مع التلاميذ ، وهذا الأمر يتم تحديده فى ضوء الأهداف المحددة لها والتى يرجى تحقيقها والتى تتطلب عادة تنوعاً فى الطرق المستخدمة فى تنفيذ الوحدة ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن الوحدة الدراسية تعد تنظيماً منهجياً شاملا ومتكاملا فى ذاته ، وخاصة إذا ما كان المنهج معتمداً على وحدات دراسية كلية ، وفى نفس الوقت يمكن أن يشتمل المنهج الدراسى على عدد من الوحدات كما هو الحال فى إطار المنهج المحورى ، وفى هذه الحالة لا تعد الوحدات الدراسية منهجاً كاملا وإنما تعتبر جزءاً منه ، ولقد جاءت الوحدات الدراسية كرد فعل طبيعى ومباشر لعديد من الأمور لعل أهمها ما يلى :

١ - ما وجه من نقد إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة :

فهذا التنظيم المنهجى يقوم على أساس تقديم أقدار متفاوتة من المعارف إلى التلاميذ فى صورة مواد دراسية لا صلة ولا رابط بينها ، مما يؤدى عادة إلى النظرة الجزئية وفقدان الصورة الكلية للمجال المعرفى الواحد . هذا ويلاحظ أن من خصائص هذا التنظيم المنهجى أيضاً أنه ينظر إلى مفهوم الخبرة من زاوية ضيقة ، فالخبرة من وجهة نظر أصحاب الفلسفة التربوية التقليدية هى المعرفة كفاية فى حد ذاتها ، إذ أن المتعلم حينما يعرف شيئاً فقد تعلمه وفق هذا الفلسفة . وهذا الشىء بطبيعة الحال هو مضمون الكتب المدرسية التى يقوم تدريسها على التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم ، ومن خلال هذا يتم التباعد بين المتعلم والحياة المدرسية من ناحية وواقع الحياة خارج المدرسة من ناحية أخرى ، ومن خلال هذا أيضاً يصبح النشاط من جانب المتعلم مجرد ترف زائد لا لزوم له ، إذ أن هدف الأهداف هو تحصيل المعارف كفاية فى حد ذاتها ، إذ أنها أعتبرت وسيلة للتربية وتعديل السلوك وتهذيب الأخلاق ، ولذلك اعتبرت المادة المكتوبة والمقدمة إلى التلاميذ فى صورة كتب مدرسية هى المصدر الأساسى للمعلومات ، واعتبر المعلم مجرد ناقل لتلك المعلومات إلى عقول التلاميذ ، وقد صاحب ذلك العديد من الأمور ، منها الحفظ والاستظهار من أجل يوم الامتحان ، ومنها أن أصبح الانتهاء من تلقين وتحفيظ مضمون الكتاب هو العلامة التى تشير إلى قرب انتهاء عام دراسى والاستعداد لعام دراسى آخر ، ومنها أيضاً إنتشار ظاهرة الغش التى تعنى أساساً عدم قدرة التلميذ على استعياب ما يطلب إليه استيعابه ، ونتيجة لأوجه النقد هذه وغيرها مما تعرضنا له تفصيلا فى الفصل الخاص بمنهج المواد الدراسية المنفصلة جاءت فكرة الوحدات الدراسية لتعالج نقصاً وتسد ثغرات أسفرت عنها تطبيقات الفكر التربوى التقليدى .

٢ - ما جاء به الفكر التربوى من أفكار ونظريات حول عملية التعلم :

فالفكر التربوى منذ هاربارت (Hebart) ينطوى على محاولات لتلافى أوجه النقد الذى وجه إلى التربية التقليدية ، ولذلك يرجع البعض بداية ظهور فكرة الوحدات

الدراسية إلى فكر هاربارت حيث نادى بضرورة تنظيم المادة العملية فى وحدات شاملة ومتكاملة بحيث تظهر الصورة الكلية أمام التلميذ ، ومن ثم يستطيع التوصل إلى تعميمات أساسية ، وهذا يعنى إقامة قنوات إتصال أو علاقات بين الخبرات المختلفة ، وبالرجوع إلى الفصل الخامس والخاص بالأبعاد النفسية كعامل مؤثر فى بناء المنهج ، نلاحظ حشداً كبيراً من النظريات التى استهدفت التركيز على العلاقات بين المناهج الدراسية ونظريات التعلم ونظريات الدافعية ونظريات النمو المعرفى ونظريات التعليم ، وهى تستهدف فى مجموعها توفير أفضل الظروف المناسبة لتعلم التلميذ ، والبحث فى أدوار المعلم والمتعلم فى المواقف التعليمية ، ومن أهم ما كشفت عنه هذه النظريات فكرة الفروق الفردية والتعلم بالإكتشافات وتفريد التعليم وطبيعة الدوافع والحاجات والاستعدادات والبنى المعرفية والتتابع ، وقد كان لكل هذه الأفكار إنعكاساتها ، فقد أصبحت المناهج تستهدف تقديم خبرات مطورة بحيث تناسب قدرات التلاميذ وإمكاناتهم بحيث يصبح الهدف الأساسى هو تربية الفرد وفق ما يتوافر لديه من القدرات والإمكانات ، وتعتبر محاولة هيلين باركهرست (Parkhurst) محاولة رائدة فى هذا الشأن ، إذ أنها قامت بتقديم المواد الدراسية فى صورة وحدات لتلاميذ مدارس إبتدائية فى مدينة دالتون (Dalton) بحيث يقوم كل تلميذ بدراسة الوحدات وفق معدله الخاص ووفق إمكاناته الخاصة ، إلا أن الوحدات لم تكن تمثل سوى جزءاً من المنهج الدراسى إلى جانب مواد دراسية منفصلة أخرى ، هذا إلى جانب أن التمكن من المعارف كفاية فى حد ذاتها ظل هو الهدف الأسمى الذى يسعى المنهج إلى تحقيقه على الرغم من اهتمام باركهرست بأهداف أخرى متعلقة بإكتساب بعض المهارات وتنمية بعض الإتجاهات ، هذا إلى جانب أن عملية التقويم كانت تستهدف فى جوهرها تعزى مدى تقدم كل تلميذ فى دراسته للوحدات ، وتعد هذه التجربة تعبيراً عن الإستجابة لتطور الفكر التربوى ولتطور البحث فى مجال الأبعاد النفسية وعلاقتها بعمليات المنهج ، وفى فترة تالية لمحاولة هيلين باكهرست قدم موريسون (Morison) نموذجاً تطبيقياً متطوراً لفكرة الوحدات الدراسية استندت إلى نظرة جديدة إلى عملية التعلم ونقد الأسلوب المستخدم آنذاك فى عملية التدريس وهو الأسلوب التقليدى ، وأشار إلى أن ذلك الأسلوب لا يؤدى إلى تحقيق أهداف عملية التربية والمتمثلة فى تعديل سلوك

الفرد ، إذ أنه يعتمد على تقديم الجزئيات المفككة والمتناثرة وأن هذا الأمر يتطلب أسلوباً آخر يعتمد على فكرة الترابط والكلية ، ومن هنا كان اعتماده فى نموذجه التطبيقى على فكرة الوحدات ، ويمكن القول أن محاولة موريسون تعد أكثر تطوراً مما سبقها وخاصة أنه قدم تصوراً لكيفية تنفيذ الوحدة والإجراءات الواجب اتباعها فى هذا الشأن ، إلا أن هذا النموذج التطبيقى الذى قدمه موريسون افتقد فى جوهره الاهتمام بالمتعلم وبمشاركته الإيجابية فى العمليات الأساسية المتعلقة بالوحدة الدراسية سواء فى تخطيطها أو فى تنفيذها وإنما قامت أساساً استناداً إلى فكرة تقديس المعرفة كغاية فى حد ذاتها ، وإن كان لم يغفل أهمية توصل المتعلم إلى تعميمات أساسية ، ويعد هذا النموذج علامة واضحة فى تطور فكرة الوحدات الدراسية وتطبيقاتها .

٣ - ظهور الفكر التربوى الذى ينادى بأهمية نشاط المتعلم وفعاليته فى المواقف التعليمية :

وجوهر هذا الفكر كما سبق القول عند استعراضنا لمنهج النشاط هو جعل المتعلم هو محور أى جهد تعليمى ومحور أى خبرات مربية يتيحها له المنهج ، وهذا يعنى أن تكون المادة أو المعرفة وسيلة وليست غاية فى ذاتها كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وجوهر هذا الأمر أن التربية أصبحت تستهدف بناء شخصية الفرد بناء متكاملا ، وقد طبق هذا الفكر بأشكال مختلفة ، وبدرجات متفاوتة من النجاح ، ومن الآثار الهامة لظهور هذا الفكر هو أن أصبح مخططو المنهج ينظرون إلى المعارف كوسائل لتنظيم وبناء وحدات محورها خبرات المتعلم ، إلى جانب ما يراد إكسابه من الخبرات الجديدة ، ومن ثم لم تعد الوحدة وحدة مادة فقط تقوم بينها الحواجز ، وإنما لابد أن تخطط الوحدات فى ضوء من الدراسة العلمية للحاجات والميول الحقيقية لدى التلاميذ ، وكذا ما يشعرون به من مشكلات فى حياتهم اليومية ، ولقد كان للتطرف الواضح فى بعض المحاولات التطبيقية لهذا الفكر أثراً واضحاً فى ظهور الوحدات سواء كانت وحدات مادة أو وحدات خبرة كما يقول البعض ، ويمكن القول بصفة عامة أن فكرة الوحدات فى تطورها تأثرت بالنقد الذى وجه إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة وتأثرت

أيضاً بكافة تيارات الفكر التربوى المتتالية ، وأخذت تتقدم نحو النظرة الكلية للمتعلم ، وبالتالى أصبحت هناك ضرورة إلى تناول المعرفة من زوايا تظهر من خلالها فكرة الكلية ووحدة المعرفة ، ومن ثم وجدت هذه الفكرة قبولا لدى خبراء المناهج ، ولذلك بدأوا فى تخطيط وحدات تتمثل فيها هذه المسألة ، ويعنى بذلك وحدات لا تقوم على محاور المادة الدراسية ، ولكنها تقوم على أساس الحاجات والميول والمشكلات ويكون دور المتعلم فيها معتمداً على الفعالية والإيجابية الكاملة من أجل التعلم ، ويكون المعلم هو الموجه والمرشد والناصح والمخطط لكل ما تشمله الوحدات من خبرات مربية ، وفى ذلك مجال لربط الفكر بالعمل والنظرية والتطبيق والممارسة ، وربط الدراسة بمواقف الحياة ، وإكتساب مزيجاً متكاملا من أوجه التعلم المختلفة من حقائق ومعلومات ومفاهيم وتعميمات وميول وإتجاهات وقيم ومهارات وطرق تفكير وغيرها من أوجه التعلم التى تسعى التربية التقدمية إلى إكسابها للتلاميذ .

٤ - تأكيد فكرة تفريد التعليم :

يستطيع المتتبع لتطورات ميدان علم النفس التربوى أن يدرك أهمية فكرة الفروق الفردية وضرورة إنعكاسها على المناهج المدرسية تخطيطاً وبناءاً وتنفيذاً وتقويماً ، فلا يمكن القول أن جميع التلاميذ سواء من النواحى العقلية والثقافية والنفسية والجسمية والصحية ، فهناك من يتميز بمستوى ذكاء مرتفع وهناك من يتميز بمستوى ذكاء منخفض وهناك من هم بين هذين الطرفين ، وهناك من جاء ويحمل معه ثقافة فرعية معينة تنعكس بصورة مباشرة على مفاهيمه وقيمه وتشكل خبراته المختلفة ، وهذا التباين بين الأفراد فى نواحى كثيرة يشير بوضوح إلى أننا أمام ظاهرة يصعب مواجهتها عن طريق منهج المواد الدراسية بكل خصائصه التى سبقت دراستها ، وخاصة النظر إلى الجميع نظرة واحدة واعتبار الجميع قادرين على التعليم من خلال منهج واحد وقدر واحد من المادة الدراسية وبمستويات متقاربة ، ومن يعجز عن ذلك يتهم بالغباء ويكون مصيره الفشل وعدم متابعة التعليم فى المستويات التالية ، ولقد كان لظهور فكرة الفروق الفردية إنعكاساً مباشراً على فكرة الوحدات وتطبيقاتها ، إذ

أن إستنادها على خبرات المتعلمين ومراعاتها لميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وإستغلال خبراتهم السابقة يعني قدراً متنوعاً من الأنشطة وقدراً متنوعاً من القدرات ، وتنوعاً في الوسائل التعليمية وأساليب التقويم ، بحيث تتاح للجميع الفرص المناسبة للتعلم وفق المعدلات الخاصة بكل فرد ، ولعل هذا يشير إلى أن الفرد ينظر إليه كفرد له خصوصيته التي يتميز بها والتي تتطلب قدراً خاصاً - على الأقل - من الرعاية والتوجيه ، ولعل التطور الجديد والمتمثل في ظهور فكرة التعلم الفردي يؤكد هذه الفكرة التي صاحبتها تطبيقات عديدة مثل المواد المبرمجة والدراسة الذاتية بالمراسلة والدراسة عن طريق البرامج الإذاعية والتليفزيونية وغير ذلك من الأساليب التي تستهدف في جوهرها احترام ذاتية الفرد وتقديرها ، وهو الأمر الذي كان له أبعد الأثر في تطور فكرة الوحدات ودعمها وإثرائها وجعلها أكثر نضوجاً وثباتاً في الميدان التربوي .

وفي ضوء ما سبق يصبح من الضرورة بمكان أن نعرض الخصائص الأساسية التي تتميز بها الوحدات :

١ - تقوم الوحدة على أساس تأكيد وحدة المعرفة وتكاملها :

حيث أن منهج المواد الدراسية في نشأته ارتبط بفكر تربوي باعد بين المعارف العلمية حتى في المجال الواحد ، وأقام الحواجز بينها ، الأمر الذي انعكس بشكل مباشر على تنظيم محتويات هذه المناهج وطريقة التدريس والامتحانات المصاحبة لها ، ولعلنا نلاحظ أن المواد الدراسية المنفصلة لاتزال هي الاتجاه الغالب في مناهجنا على الرغم من الإدعاء أحياناً بأن المناهج طورت فأخذت شكل وحدات أو مناهج متكاملة أو مرتبطة أو مندمجة ، وفي معظم الأحوال نلاحظ أن التطور جاء شكلياً دون الوصول إلى جوهر المنهج الذي يسعى إلى وحدة المعرفة وتكاملها في المحتوى والطريقة والوسيلة وغيرها من جوانب المنهج ومكوناته التي سبقت معالجتها تفصيلا ، وقد كان الفكر التربوي التقليدي في نشأته مستنداً إلى النظرة الجزئية إلى الإنسان ، وبالتالي الإستناد إلى النظرة الجزئية إلى المعرفة ، الأمر الذي أثبت علم النفس التربوي المتطور تناقضه البين

مع الطبيعة الإنسانية الكلية ، وقد تبع ذلك الدعوة إلى النظرة الكلية إلى المتعلم وتوظيف الخبرات فى هذا الاتجاه ضماناً لتربية الفرد تربية متكاملة لا تفصل بين جوانب الإنسان العقلية والنفسية والجسمية والصحية ، ولعلنا ندرك أن الفرد حينما يوجد فى موقف (خبرة) معين لا يوجد فيه إلا بصورة كلية ، بجسمه وعقله وثقافته وخبراته السابقة ومستوى ذكائه وما إلى ذلك من مكونات شخصية ، ولذلك فإن استجاباته تعكس هذه الصورة الكلية له ، ومن هنا كثيراً ما نلحظ اختلافات فى استجابات عدة أفراد فى موقف واحد .

ولذلك نجد أن الوحدة الدراسية تبنى على أساس محور تدور حوله جميع الخبرات التى يحتويها المنهج ، وهنا تذوب الحواجز بين المواد الدراسية فى صورتها التقليدية بحيث يدرك المتعلم العلاقات بين المواد المختلفة ، تلك العلاقات التى تزيد موضوع الدراسة وضوحاً ، وبذلك يستطيع المتعلم أن يدرك الصورة الكلية لهذا الموضوع ، وكذا إسهامات كل فرع من فروع المعرفة فى هذا الشأن ، فإذا ما كانت الوحدة عن الفيضانات مثلا سنجد أن المتعلم سيدرس هذا الموضوع من حيث هو ظاهرة طبيعية وتاريخها وآثارها الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والأخلاقية ، كما سيدرس كل أبعادها الطبيعية ، وفى هذا الشأن لن يشعر المتعلم بحدود أو فواصل ، فهذا الأمر لم يعد له قيمة تذكر ، ولكن المهم هو أن يشعر المتعلم بالصورة الكلية للمادة العلمية .

٢ - تقوم الوحدة على أساس محور معين يرتبط بالميول والحاجات والمشكلات :

فالوحدات الدراسية تقوم على أساس محور معين يُستَمد ويتم تحديده من خلال تعرف ميول التلاميذ وحاجاتهم ، ومن خلال دراسة مشكلات المجتمع وتحليلها ، وهذا المحور تتم دراسته بصورة كلية ، ومعنى هذا أن الوحدة تسعى إلى تحقيق فكرة الوظيفية ، أى أن يشعر المتعلم فى أثناء دراسته للوحدة ، أن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية يشعر بها فى حياته اليومية ، ولذلك فإن التربية التقدمية حينما

تؤكد قيمة الدافعية فى التعلم فإن الوحدة فى تخطيطها وبنائها وتنفيذها تسعى إلى زيادة مستوى الدافعية لدى المتعلم دائماً . وهذا الأمر يصعب تحقيقه إلا من خلال إجراء دراسات علمية أصيلة يتم من خلالها تعرف الحاجات والميول الحقيقية للتلاميذ ، وفى هذه الحالة لابد من التأكد من أنها حقيقة وليست طارئة حتى لا ينصرف التلاميذ عن الدراسة ، أو يستكملونها دون تحمس أو اهتمام كاف . وقد يرى البعض أن هذا الأمر يعنى إغفال المادة العلمية أو المادة الدراسية ولكن الواقع هو أن المادة الدراسية بمختلف فروعها تصبح وسائل لتحقيق أهداف مرغوب فيها ، فمهما كان محور الوحدة فهو يحتاج فى دراسته إلى قدر كبير من الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات والمبادىء وربما القوانين والنظريات التى تستمد من مجموعة كبيرة من المجالات العلمية ، على أن ما نود تأكيده فى هذا المجال هو أن الوحدة سواء كان محورها نابعاً من المادة الدراسية أو مستمداً من حاجات وميول التلاميذ ، فهو الفرق الجوهرى بين منهج المواد الدراسية المنفصلة والوحدات من حيث نظرة كل منهما إلى المعرفة هو فرق فى مكانة كل منهما ووظيفة كل منهما فى عملية التربية ، فبينما ينظر منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى المعرفة بإعتبارها الهدف الأساسى ، وأن إكسابها للمتعلم يعنى التربية السليمة ، نجد أن الوحدات الدراسية تنظر إلى المعرفة من الزاوية الوظيفية ، أى أن المعيار هنا هو معيار القيمة التى يجنيها الفرد من وراء التعلم سواء على المستوى الشخصى أو على المستوى الإجتماعى ، ومن ثم يمكن القول أن إستناد الوحدات الدراسية إلى محاور من هذا النوع يقتضى تنوعاً فى الخبرات، والطرق والوسائل والأنشطة حتى يجد كل متعلم ما يتفق فيها مع ميوله وحاجاته وما يجيب عن التساؤلات التى تلح عليه وتفرض نفسها على تفكيره ، وهى أمور كلها لا تشبع المتعلم فى ظل مناهج المواد الدراسية المنفصلة .

٣ - تقوم الوحدة الدراسية على أساس وضع قدرات التلاميذ موضع الاهتمام :

وجوهر هذه الفكرة يكمن فى أن الخبرات التى تحتويها الوحدة تراعى ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ ، فهم يختلفون فى قدراتهم العقلية وفى ميولهم

وحاجاتهم ، كما تتباين اتجاهاتهم وقيمهم وخلفياتهم الثقافية التى تتأثر بنوعيات البيئات التى يعيشون فيها ، ولذلك فإن الوحدة الدراسية تتلافى ما وقع فيه المنهج التقليدى من أخطاء فى هذا الشأن ، فالتصور الشائع فى هذا التنظيم هو أن محتوى المنهج واحد بالنسبة للجميع وبالتالى تبدأ عملية تلقين هذا المحتوى للجميع بغض النظر عن ارتباطه بحاجاتهم وميولهم وما يشعرون به من مشكلات ، وبغض النظر أيضاً عما يوجد من فروق بينهم فى الإتجاهات والقيم والخلفيات الثقافية ، ولذلك فإن للوحدات الدراسية فى إهتمامها بهذا الأمر تقدم قدراً من الخبرات يجب أن يمر به الجميع ، ولكن إلى جانب ذلك هناك قدراً كبيراً من الخبرات المتنوعة ومجالات متنوعة من النشاط تراعى ما يوجد بين التلاميذ من فروق فردية ، ويراعى فى هذا الشأن عادة أن تناسب الخبرات سواء فى جانبها العام أو الخاص مستويات التلاميذ التى تكون عديدة ومتنوعة عادة ، وفى نفس الوقت لا تغفل البعد الإجتماعى الذى يرتبط بدوره بحاجات التلاميذ وميولهم ، ولعل هذا يشير إلى أن مسألة وظيفية الخبرات يعد من أهم الأمور التى يجب مراعاتها فى الوحدة الدراسية سواء فى مرحلة التخطيط أو فى مرحلة التنفيذ ، بمعنى أن يكون موضوع الوحدة ومجالها وما تحتويه من خبرات ذات معنى وقيمة وأهمية من جانب التلاميذ ، إذ لا يمكن الإدعاء بأن الوحدة الدراسية تصبح ذات معنى وقيمة وأهمية بالنسبة للتلاميذ إذا قام المعلمون بتخطيطها إعتماداً على تصورات لا تقوم على أساس الحصر الحقيقى للحاجات والميول والمشكلات الإجتماعية التى يعيشها التلاميذ ويلمسونها عن قرب فى حياتهم اليومية ، وهذا يعنى أن المتعلم لابد أن يشعر فى أثناء دراسته للوحدة إن كل ما يبذله من نشاط تعليمى يحقق هدفاً ويشبع حاجة أو ميلا لديه ، وهنا نجد أن مستوى الدافعية يزداد بصفة مستمرة ، الأمر الذى يؤدى إلى تحقيق وظائف الوحدة الدراسية ويحقق عائداً تربوياً طيبا .

٤ - تقوم الوحدة الدراسية على أساس التخطيط والإعداد المسبق :

فالوحدة الدراسية فى مراحل إعدادها تحتاج إلى إختيار الموضوع الذى ستعالجه والأهداف التى ترمى إلى بلوغها مع التلاميذ ، وكذا وصفاً للطرق التى ستستخدم لتنفيذها والوسائل التعليمية والأنشطة والقراءات وأساليب التقويم اللازمة ، وهذه الأمور لكنها يصعب على المعلم إنجازها مع تلاميذه فى أثناء العمل الفعلى ، ومن ثم فهى تخطط كما يتم إعدادها قبل التنفيذ ، وفى هذا المجال قد يتصور البعض أن فى ذلك عودة إلى المنهج التقليدى وأسلوب تخطيطه وإعداده ، ولكن واقع الأمر هو أن هناك فرق كبير ، إذ أن المنهج التقليدى يعد قيداً على المعلم ولكن الوحدة الدراسية يقوم المعلم بتخطيطها وإعدادها ربما منفرداً أو بالإشتراك مع غيره من المعلمين والتلاميذ ، وهى بهذه الحدود تعد موجهاً ومرشداً له فى تنفيذ الوحدة ، إذ ليس بالضرورة أن يتقيد بها حرفياً ولكن المطلوب هو أن يغير ويبدل ويضيف خبرات وأنشطة جديدة حينما تدعو الحاجة إلى ذلك فى أثناء مراحل تنفيذ الوحدة ، ويمكن القول أن التخطيط والإعداد المسبق للوحدة الدراسية يعد أمراً أساسياً شأنه فى ذلك شأن مطالبة المعلم دائماً بالإعداد المسبق لدروسه اليومية ، فهى لا ينبغى أن تكون قيداً على فكره وقدرته على التجديد والإبتكار ولكنها تمثل فى جملتها أساساً بوضح بداية الطريق والخطوط العريضة التى يجب السير عليها تحقيقاً للأهداف ، وقد يتصور البعض أيضاً أنه حينما يتم تخطيط وإعداد وحدة ما فهذا يعنى إمكانية استخدامها مع مجموعات أخرى من التلاميذ من ذوى الحاجات والميول والخلفيات الثقافية الأخرى ، ولعلنا قد أدركنا الآن أن هذا الأمر يعد مرفوضاً من وجهة النظر التربوية السليمة ، فالوحدات الدراسية يجب أن تعدل وتطور حتى إذا ما أعيد تنفيذها مع مجموعة أخرى من التلاميذ من نفس الصف الذى نفذت فيه فى المرة الأولى بالرغم مما يبدو من نواحى إتفاق كثيرة بين جميع التلاميذ فى هذا الصف ، والأمر الأخير فى هذا الشأن هو أن التخطيط والإعداد المسبق للوحدة يحمى المعلم من الشعور بالحيرة والإرتباك فى أثناء التنفيذ ، إذ أنه يقدم الأساس الذى يعتمد عليه فى تنظيم الخبرات المربية وإدارتها ، وهذا قد يختلف معلمان إذا ما قاما بتنفيذ نفس الوحدة مع مجموعتين من التلاميذ .

٥ - تقوم الوحدة الدراسية على أساس العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ فى مرحلتى التخطيط والتنفيذ :

إذ أنها لا تقتصر فى أهدافها على إكساب التلاميذ الحقائق أوالمفاهيم فقط وإنما تستهدف أيضاً وإلى جانب ذلك تحقيق أهداف وجدانية ومهارية ، ومن ثم فإن أى وحدة دراسية ترمى إلى تشجيع التلاميذ على العمل فى فريق ، وهم فى هذا الصدد يعملون معاً ومع المعلم تخطيطاً وتنفيذاً ، وهذا يشمل تحديد الأهداف واختيار الخبرات وأنواع النشاط المصاحبة لها وتوزيع الأدوار وتقويم الذات وتقويم الوحدة ذاتها ، ويرجع الإهتمام بمسألة إتاحة الفرص للتخطيط والعمل المشترك للتلاميذ إلى أن مواقف الحياة اليومية تحتاج إلى تمكن التلاميذ من هذه المهارات ، ومن ثم تصبح المدرسة هى المجال الذى يتعلم فيه الفرد كيف يتعامل وكيف يعمل مع الآخرين ، ولعل هذا يشير إلى خروج التلميذ عن موقفه السلبى فى إطار المنهج التقليدى لكى يصبح متعاوناً مع الآخرين ، وبالتالى يصبح الهدف فى هذا الشأن هو تنمية روح العمل فى فريق وتلافى التنافر والتباعد والفردية ويصبح دور المعلم فى هذا السبيل هو إتاحة الفرص لعقد اللقاءات والندوات وإدارة الحوار وتدريب التلاميذ على النقد البنّاء والإستماع الجيد والتعبير عن الأفكار بصورة سليمة ، وغير ذلك من المهارات المطلوبة له كمواطن سيتحمل مسئوليات تتطلب التمكن من هذه المهارات والمستندة إلى إتجاهات وقيم متينة ، وهذا يعنى أن الوحدة الدراسية ليست مجرد معارف وحقائق يتعلمها التلاميذ ولكنها وسائل لتحقيق أهداف أسمى وأرق وأهم بالنسبة لبناء شخصيات متكاملة وقادرة على تحمل مسئوليات حقيقية والقيام بأدوار إجتماعية يتوقع المجتمع وصول أبنائه إلى مستوى التمكن منها .

٦ - تقوم الوحدة على أساس المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم :

فالمتعلم فى إطار المنهج التقليدى فى مقعده سلبياً منعزلاً عن غيره ، ويصبح المطلوب منه تحصيل ما يقدم إليه من معارف وحفظها وإستيعابها ، وبقدر ما يكون حفظه واستيعابه بقدر ما يكون مستواه فى الإمتحانات التى تعقد لقياس هذا الأمر ،

ومعنى هذا أن الوحدات الدراسية إذا كانت تهدف إلى علاج هذا الأمر ومساعدة المتعلم على الخروج من هذه السلبية وممارسة أدوار إيجابية فعالة فهى إنما ترمى إلى إحداث نوع من التفاعل المثمر بين المتعلم والمتاح له من الخبرات المربية والتى تحتويها الوحدات الدراسية ، ولعلنا فى حاجة فى هذا الشأن إلى الإشارة إلى أن ضمان المشاركة الإيجابية للمتعلم يحتاج إلى إستناد الوحدات إلى حاجات وميول التلاميذ وما يشعرون به من مشكلات فى الحياة اليومية ، فهذا الأمر يعنى أن يشعر المتعلم بقيمة ومعنى الخبرات ووظيفتها ، أى أنها تمثل مثيرات قوية التأثير ، مما يؤدى إلى إثارة الدوافع للإقبال على التفاعل معها والإستفادة منها ، فالمتعلم حينما يشعر أن المتاح له من الخبرات يرتبط بتساؤلات وتحديات لتفكيره وأن الدراسة تشبع ميلا أو حاجة لديه يبدأ فى النشاط الموجه من أجل جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن التساؤلات والتى تشبع ميلا أو تسد حاجة ، وبطبيعة الحال فهو فى هذا الشأن يمر بالعديد من الخبرات ويكتسب جوانب التعلم التى تضمها ، ومن ثم يتم تحقيق أهداف تربوية أساسية تعجز التربية التقليدية وصورها التطبيقية عن تحقيقها ، وإذا رجعنا إلى التحليل السابق لمفهوم الخبرة المربية فى الفصل الثانى سنجد أنها تشمل المعارف والمفاهيم والتعميمات والمبادىء والاتجاهات والقيم ونواحى التذوق وأوجه التقدير وأساليب تفكير متنوعة ومهارات عديدة ، وهذه الجوانب تدخل كلها فى بناء شخصية الفرد وهو الأمر الذى يتمثل بوضوح فى الوحدات الدراسية بما تتيحه من وقت ممتد وتدريبات للمعلمين والتلاميذ ، وفى جميع الأحوال يكون المبدأ هو المشاركة الإيجابية والفعل والإنفعال مع المواقف التعليمية بما يحقق الأهداف المحددة للوحدة .

٧ - تقوم الوحدة على أساس التنوع فى طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم :

فالقاعدة الأساسية هى أنه لا توجد طريقة تدريس واحدة تكفى لتحقيق جميع الأهداف ، فالطريقة المناسبة لتعلم مفهوم ما تختلف عن الطريقة المناسبة لإكساب اتجاه معين أو تعلم مهارة ما ، وبالتالى تصبح طريقة الإلقاء والتحفيظ والتسميع المصاحبة

للمنهج التقليدى غير كافية لتنفيذ الوحدات المدرسية ، وهذا الأمر ينطبق أيضاً على الوسائل التعليمية ، فهى تتكامل مع عملية التدريس فى سبيل تحقيق الأهداف ، وبالتالى لا يمكن القول أن وسيلة ما تكفى لتدريس الوحدة ، ولكن بقدر تنوع الخبرات وما تشمله من أوجه تعلم ، وطبقاً لنوع الأهداف المرغوب فيها يتم تحديد نوع الوسيلة وتخطيطها وإعدادها للإستخدام ، وفى هذه الحالة ينصح عادة أن يشارك المتعلم أيضاً فى عملية إعداد الوسائل التعليمية بصورة جماعية والمشاركة فى إستخدامها وصيانتها ، وهذا الأمر يعد فى غاية الأهمية ، إذ لا تقتصر الفائدة على عملية التعلم بمعناها المحدود ولكنها تؤدى كذلك إلى إكتساب مهارات إجتماعية أساسية ، وكما تتعدد طرق التدريس والوسائل التعليمية تتعدد أيضاً الأنشطة وأساليب التقويم ، فكما أن نوعية النشاط المتاح أمام التلاميذ تتبع الأهداف المحددة للوحدة الدراسية تتبعها أيضاً أساليب التقويم ، بمعنى أن الأهداف فى تنوعها تفرض تنوعاً فى الأنشطة لكى تقابل الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث الحاجات والميول والمشكلات ، كما تفرض تنوعاً فى أساليب التقويم بحيث تقيس فى مجموعها كافة أوجه التعلم التى تشملها الخبرات التعليمية .

بناء الوحدات الدراسية

مما سبق يتضح أن الوحدات الدراسية جاءت كصورة تطبيقية لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة ، كما أنها حاولت أن تعالج ما ظهر من تطرف فى منهج النشاط ، ولعلنا قد لاحظنا أن المنهج المحورى يعتمد إعتماداً كبيراً على الوحدات الدراسية ، هذا إلى جانب أن العديد من التنظيمات المنهجية التى تعكس تطور الفكر التربوى تأخذ بهذا الاتجاه أيضاً ، ومن أمثلة هذه التنظيمات :

المنهج الوظيفى	Functional Curriculum
والمنهج الإنسانى	Humanistic Curriculum
والمنهج الحلزونى	Spiral Curriculum

والمنهج المعتمد على مهارات الحياة Life Skills Curriculum

والمنهج القائم على أساس المفاهيم Concepr Centered Curriculum

والمنهج القائم على أساس الكفايات Competency Based Curriculum

هذا إلى جانب أن محاولات تطوير المناهج المستمرة والتى تجرى فى عديد من البلدان العربية تقوم على أساس بناء وحدات دراسية ، ولذلك شعرنا أن الحاجة ماسة إلى التعرض لهذا الأمر ، وتتبع عادة الإجراءات الآتية لبناء الوحدات الدراسية :

١ - اختيار مجال الوحدة :

وهذا الأمر يتم على أساس أن يرتبط اختيار موضوع الوحدة من مجال معين بحاجات وميول التلاميذ ، وهو الأمر الذى يعنى ضرورة التحديد الدقيق لتلك الحاجات والميول ، ويعد المعلم مصدراً أساسياً للمعلومات فى هذا الشأن ، كما يمكن الإستفادة من ملفات التلاميذ وإجراءات المقابلات الشخصية وعقد اللقاءات وإجراء الدراسات التى من شأنها المساعدة فى هذا الشأن .

ويرتبط بهذا الأمر أيضاً تعرف قدراتهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم حتى يمكن تحديد مستوى الخبرات التى ستضمها الوحدة وكذا مصادر التعلم التى يرجع إليها فى اختيار المحتوى الدراسى .

كما يعنى هذا الأمر أيضاً تحليل فلسفة المجتمع ومشكلاته والخلفيات التاريخية لتلك المشكلات وأبعادها الاقتصادية والإجتماعية والسياسية والحضارية .

ولما كان التربويون ينادون بضرورة مراعاة بيئة المتعلم بكل أبعادها الإقتصادية والإجتماعية والتاريخية والجغرافية والثقافية ، وبكل ما تشمله من إمكانات ومصادر للتعلم ، أصبح من الضرورة بمكان إجراء دراسات تحليلية للبيئة التى سيدرس تلاميذها الوحدة الدراسية ، وهذا يعنى أن التلميذ والمجتمع والبيئة هى المصادر الأساسية التى يستند إليها فى إختيار موضوع الوحدة .

٢ - تحديد أهداف الوحدة وصياغتها :

وفى هذه المرحلة يرجع إلى مصادر إشتقاق الأهداف والتى سبقت الإشارة إليها فى الفصل الثامن ، وهذه الأهداف هى فى الحقيقة وصف كامل ودقيق لنوع ومستوى التعلم المرجو تحقيقه من دراسة التلاميذ للوحدة وهى تمثل كذلك موجهات لكافة مراحل العمل فى تخطيط وبناء الوحدة الدراسية ، ومن ثم فإن أى خطأ فيها يعقبه فى أغلب الأحوال أخطاء فى العمليات التالية ، على أن ما نود تأكيده بشأن تحديد الأهداف وصياغتها هو أنه لابد من وضع تصور عام لها ، وفى هذه المرحلة تعرض الأهداف الإطار العام لأوجه التعلم المختلفة التى ستحتويها الوحدة ، وهى تحتوى عادة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التى يرى أنها مرتبطة بموضوع الوحدة ، والقاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن الأهداف يجب أن تكون شاملة لجميع أوجه التعلم ومتكاملة فيما بينها ومتوازنة بحيث لا يطغى جانب فيها على الجوانب الأخرى ، وبناء على هذه المرحلة لابد من صياغة الأهداف بصورة إجرائية ، وهذا يعنى تحليل الأهداف العامة إلى أهداف نوعية أكثر تحديداً بحيث يسهل الإستفادة منها فى إختيار المحتوى المناسب من المادة الدراسية التى تشتق عادة من مجالات عديدة ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن تحديد الأهداف فى هذه المرحلة لا يعد أمراً نهائياً ، إذ قد تسفر عملية تجريب الوحدة عن أهداف أساسية أُغفِلَت فى المراحل الأولى لتخطيط الوحدة ، وهو الأمر الذى يعنى بالضرورة إدخال التعديلات المناسبة على الأهداف والتى تنعكس بدورها على العمليات الأخرى التالية .

وكثيراً ما تأتى أهداف الوحدة على درجة كبيرة من الغموض ، كما أنها قد تكون غير قابلة للتحقيق نتيجة لظروف خاصة بالإمكانات المتاحة أو قدرات وحاجات وميول التلاميذ ، كما قد تكون واسعة بدرجة لا تتناسب مع الفترة الزمنية المقررة لدراسة الوحدة ، وفى جميع هذه الأحوال تصبح مسألة تحقيق أهداف الوحدة أمراً مشكوك فيه .

٣ - اختيار المحتوى وتنظيمه :

فى ضوء ما يتم التوصل إليه من الأهداف تبدأ عملية اختيار محتوى المادة العلمية ، ويحسن فى هذا المجال أن توضع الأهداف ويوضع أمام كل منها المحتوى الذى يرى أنه يعبر عنه ، وفى هذا يجب ملاحظة أن هناك من الأهداف - وخاصة الوجدانية - ما قد يصعب تحديد المحتوى المناسب لتحقيقه ، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى أن تلك الأهداف الوجدانية سيتم تحقيقها من خلال أساليب التدريس التى سيتم استخدامها فى سبيل تحقيق أهداف الوحدة ، وكذا من خلال ما سيقوم به التلميذ من مشاركة فى تخطيط العمل والمشاركة فى كافة مراحله ، ولا يكفى بطبيعة الحال اختيار وتحديد المحتوى ولكن لابد أيضاً من تنظيمه باسلوب يسهل معه على المعلم تخطيط الخبرات ، فقد يكون هذا التنظيم بصورة منطقية ، وقد يكون أيضاً مستنداً إلى الوعى بسيكولوجية المتعلمين ، ولكن يفضل عادة أن يكون التنظيم مراعياً للأسلوبين أى أنه يستند على الفهم الكامل لسيكولوجيه المتعلم بحيث يكون وثيق الصلة به ويسد نقصاً يشعر به ، وفى نفس الوقت يقوم المعلم بتنظيم المحتوى وفق المنطق الذى يرى أنه يناسب سعيه وسعى تلاميذه نحو تحقيق الأهداف ، وفى جميع الأحوال يجب أن يدرك من يتصدى لتخطيط الوحدة وبنائها أن عملية اختيار المحتوى وتنظيمه ليست سوى مرحلة تليها مراحل أخرى مكملة تيسر للمعلم تخطيط الخبرات اليومية المناسبة فى إطار الوحدة الدراسية .

٤ - اختيار الأنشطة المصاحبة وتنظيمها :

ويلاحظ أن هذا الجانب يسير متوازياً مع المحتوى ، بحيث يجب أن يرى المخططون العلاقات العرضية بين الأهداف والمحتوى من ناحية وأوجه النشاط من ناحية أخرى . فالنشاط ليس شيئاً تكميلياً يقصد به الترفيه عن التلاميذ ولكنه نشاط وظيفى مرتبط أساسياً بفلسفة الوحدة ومجالها ، ولكن يجب أن يلاحظ أن بعض الأنشطة المصاحبة للوحدة أساسية ويجب أن يشارك فيها جميع التلاميذ ، وهناك إلى جانب ذلك أنشطة أخرى متنوعة يختار من بينها كل تلميذ طبقاً لميوله ، وهذا الأمر

يعكس فكرة الاهتمام بميول التلاميذ ومراعاة ما يوجد بينهم من فروق فردية ، على أن تلك الأنشطة التى يتم تحديدها يجب أن تكون مناسبة لمستويات التلاميذ ، وهذا يتطلب دراية سابقة بالخبرات السابقة التى سبق لهم المرور بها ، كما يجب أن تكون متكاملة مع طرق التدريس المرتبطة بمحتوى الوحدة من المادة الدراسية ، ويجب فى هذا الصدد التمييز بين ثلاثة أنواع من الأنشطة ، فهناك أنشطة يوجه التلاميذ للقيام بها فى البداية ، وهى ما يطلق عليها أنشطة البداية أو الأنشطة التمهيدية ، والهدف الأساسى منها هو إثارة الإهتمام وزيادة مستوى الدافعية لدى التلاميذ للمشاركة الجادة ، وهناك أيضاً الأنشطة الأساسية وهى التى ترتبط كلياً بالموضوعات التى تحتويها الوحدة ، وهى أنشطة يشارك فيها جميع التلاميذ إلى جانب الأنشطة التكميلية أو الإختيارية التى سبق ذكرها ، وهناك أيضاً الأنشطة النهائية التى تهدف أساساً إلى التوصل إلى الخلاصات والمراجعة وتطبيق ما سبق تعلمه فى الوحدة على مواقف جديدة سواء كان ذلك مفاهيم أو تعميمات أو مهارات ، ويلاحظ أن القاعدة الأساسية التى يجب مراعاتها فى هذه الأنشطة هى أن تكون مثيرة لتفكير التلاميذ وتشجعهم دائماً على الإقبال على الدراسة .

٥ - إعداد مصادر التعلم اللازمة لتدريس الوحدة :

ويعد هذا الجانب على قدر كبير من الأهمية ، إذ لابد من النظر فى نوعية المصادر والمواد والأدوات والخامات والقراءات اللازمة لتنفيذ الوحدة ، فالمعلم حينما يقوم بتنفيذ الوحدة مع تلاميذه يخطط للخبرات اليومية ، وهو فى هذا الشأن يحتاج إلى قراءات أساسية وقراءات اختيارية ويحتاج إلى وسائل تعليمية ، وقد يحتاج إلى الخروج خارج جدران المدرسة لزيارة مؤسسة أو هيئة أو لمقابلة شخصيات عامة ، أو لرصد ظاهرات معينة ، وفى جميع الأحوال لابد من التفكير فى هذه الأمور كلها منذ بداية العمل فى تخطيط الوحدة ، حيث أن القاعدة هى الإعداد والتفكير المسبق فى كل شىء ، وإن كان ذلك لا يعنى فرض القيود على تفكير المعلم وتلاميذه وقدراتهم الإبتكارية وتقديم الاقتراحات البناءة فى سبيل تحقيق أهداف الوحدة فى أثناء

تنفيذها ، وعلى أية حال فلابد من بيان بمصادر التعلم المطلوبة والوسائل التعليمية التى قد يصعب توافرها فى المدرسة ، إلا إذا كان هناك من الوسائل ما يجب أن يقوم التلاميذ بالتخطيط لإعداده ، وفى هذه الحالة لابد من أن تحتوى الوحدة على الإجراءات المطلوبة فى هذا الشأن والأدوات التى يتوقع أن يتحمل التلاميذ مسئولياتها ، ومن الطبيعى أن تكون كل مصادر التعلم المقترحة مناسبة لمستويات التلاميذ وقدراتهم ومتفقة مع ميولهم وحاجاتهم ، بمعنى أن خبرات المخطط ودرايته بهذه الأمور هى الخلفية التى يجب الإستناد إليها فى تحديد واختيار مختلف مصادر التعلم ، وأن هذا الأمر لا يغلق الباب أمام إقتراح مصادر أخرى وسائل جديدة فى أثناء تنفيذ الوحدة ، وفى جميع الأحوال يجب أن توضع إمكانات المدرسة والبيئة سواء كانت مادية أو بشرية موضع اهتمام من يتصدون لعملية تخطيط الوحدات الدراسية وبنائها .

٦ - وضع برنامج للتقويم :

فالوحدة إذا كانت قد حددت لها أهداف معينة ، فهذا الأمر يتطلب العمل على تعرف مدى تحقيق هذه الأهداف ووسيلة ذلك هى عملية التقويم العلمى بكل ما تشمله من شروط أو معايير علمية ، فالوحدة الدراسية ليست جهداً تعليمياً عفوياً ، وهى ليست جهداً تعليمياً بلا أهداف ، ولكنها عملية تربوية مقصودة ، ولذلك فهى تخضع لعملية تخطيط دقيقة ، ولذلك فإذا كانت كافة جوانب الوحدة الدراسية تخضع للدراسة والمراجعة ، فهذا ينطبق أيضاً على عملية التقويم ، إذ لابد أن تحدد أساليب التقويم التى قد تكون فى صورة إختبارات موضوعية وإختبارات المقال ، وقد تستخدم أيضاً الإختبارات العملية ، وبطاقات الملاحظة والاستفتاءات ، وقد تكون هناك ضرورة للقاءات بين المعلمين وأولياء الأمور أو بعضهم ، وقد تدعو الحاجة أيضاً إلى لقاءات بين المعلمين وأولياء الأمور أو بعضهم ، فى جميع الأحوال تكون وظيفة هذه الإجراءات هى جمع بيانات وافية عن كل تلميذ ومستويات تقدمه ومعوقات التقدم تمهيداً للعمل على تلافيها ومساعدة المتعلم على الإستمرار فى التقدم فى دراسة الوحدة ، ويرتبط

بهذا بطبيعة الحال أن تكون أساليب التقويم المستخدمة مرتبطة أشد الارتباط بموضوع الوحدة وأهدافها ومحتواها وأنشطتها ، وأن تكون متكاملة مع التدريس وشاملة لجميع أوجه التعلم التى تحتويها الوحدة الدراسية ، وهذا الأمر يتطلب فى الغالب تدريباً متطوراً للمعلم ليكون قادراً على المشاركة فى إعداد هذه الوسائل واستخدامها فى أثناء تنفيذ الوحدة . هذا كما أنه قد يكون من المناسب أن يقوم كل تلميذ بتقويم ذاته وتقويم الآخرين ، كما قد تقوم المجموعة بتقويم عمل تلميذ معين ، وفى كل هذه الحالات يجب الإعداد المسبق لها وتوجيه المعلم لكيفية استخدام هذه الأساليب والسلوكيات المتوقعة من التلاميذ فى مثل هذه المواقف .

٧ - مراجعة خطة الوحدة الدراسية وضبطها :

والهدف من هذه العملية هو التأكد من الإتساق والتوازن والتماسك بين كافة مكونات الوحدة الدراسية ، فقد يستغرق المخطط على سبيل المثال فى عملية اختيار الأنشطة فيقدم أشكالا متنوعة أكثر من اللازم بحيث تكون أكثر ما تحتمله الأهداف المحددة للوحدة ، وفى هذه الحالة يصبح من الأمور الهامة أن تراجع أشكال النشاط من حيث علاقتها بالأهداف والمحتوى ، ومن حيث تكاملها مع التدريس ، ومدى مناسبتها لمستويات التلاميذ ، ومدى وفائها باحتياجاتهم وارتباطها بميولهم ، وهذا الأمر ينطبق تماماً على جميع مكونات الوحدة الدراسية ، فهى فى الحقيقة عبارة عن نظام فرعى دقيق تتشابك فيه العلاقات الطولية والعرضية بين كافة المكونات ، وبالتالى فلابد من مراجعة نهائية قبل مرحلة التنفيذ لتعرف مدى سلامة البناء حتى يمكن تلافى قدراً كبيراً من الأخطاء التى قد يقع فيها المعلم والتنفيذ فى مختلف مراحل تنفيذ الوحدة ، ولما كان أى منهج يجب أن يخضع للمراجعة ، فهذا ينطبق أيضاً على الوحدات الدراسية ، ومن المطلوب فى هذا الشأن أن تعرض الوحدة فى صورتها الكلية على عدد من الخبراء وعلى عدد من المعلمين الاكفاء من ذوى الخبرة فى مجال تخطيط الوحدات وتدريسها ، ومن المطلوب أيضاً عرضها على مجموعات صغيرة من التلاميذ ، وقد يتطلب الأمر تدريسها لتلاميذ فصول تجريبية ، وهذه العمليات كلها تستهدف الوصل بالوحدة الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة .

ولعل ما سبق يشير إلى أن المتعلم فى حاجة إلى شيء يساعده فى دراسة الوحدة ، وأن المعلم يحتاج إلى شئ آخر يساعده فى تنفيذها ، وهذا يدعونا إلى القول أن المتعلم لابد أن يتوافر لديه دليلا للعمل بالوحدة يتضمن الإطار العام والتوجيهات الأساسية ، ولما كان هناك من التوجيهات اللازمة للمعلم فقد جاءت فكرة مرجع الوحدة Resource Unit أو ما يطلق عليه أحياناً مصدر الوحدة Source Unit ، أى أن هناك الوحدة وتكون بين أيد التلاميذ ، وهى تكون خالية بطبيعة الحال مما يعد من التوجيهات والبدائل والخطوط العامة التى تقدم للمعلم ، ويمكن القول أن الوحدة التى تكون بين أيد التلاميذ هى بمثابة دليل العمل وكذلك الأمر بالنسبة لمرجع الوحدة الذى يعد دليلا لعمل المعلم ، وكانت الفكرة المساندة لموضوع مرجع الوحدة هو أن المعلم بمستويات إعداده الحالية وبمسئولياته العديدة والمتنوعة ربما يصعب معه المشاركة الكلية فى تخطيط الوحدات وبنائها ، وحتى إذا ما أتيحت مثل هذه الفرص لبعض المعلمين ، فهو أمر غير متيسر للجميع ولذلك رؤى أن تعد مراجع للوحدات توزع على المعلمين للإسترشاد بها فى بناء وحدات للتلاميذ وتنفيذها أيضاً ، ويلاحظ هنا أنه ليس بالضرورة أن يكون لكل وحدة مرجع خاص بها ، ولكن قد يكون للوحدة الواحدة أكثر من مرجع ، وهذا الأمر يرجع عادة إلى تنوع الخبرات لدى المعلمين واختلاف الظروف البيئية والإمكانات المتاحة لتنفيذ الوحدة ، وفيما يلى تقدم عرضاً موجزاً لطبيعة مرجع الوحدة وصورة عامة للمحتويات التى يشملها عادة .

طبيعة مرجع الوحدة ومحتواه

مرجع الوحدة كما سبق القول هو دليل يسترشد به المعلم فى عملية تنفيذ الوحدة ، وهو يختلف عن دليل المعلم الذى يعد عادة لتوجيه المعلم لكيفية تدريس كتاب مدرسى معين وبالتالى فهو ليس بكتاب مدرسى ولكنه يحتوى بصورة عامة وصفاً إجرائياً لكل ما يجب القيام به من أجل تنفيذ الوحدة فى إطار الأهداف المرجوة من وراء تدريسها ، ويقوم بإعداده عادة خبراء فى المادة والمناهج وطرق التدريس إلى جانب مجموعة من المعلمين ، أى أنه عمل جماعى تعاونى يحتاج إلى نوعيات عديدة

من الخبرات ، وهو الأمر الذى لا يتوافر غالباً لمعلم واحد أو حتى مجموعة قليلة من المعلمين ، ومرجع الوحدة بكل ما يحتويه يساعد المعلم على تنفيذها بقدر كبير من المرونة وعدم الإرتجال والتخبط ، كما أنه ليس من المتوقع أن يقوم المعلم بإتباع كافة المقترحات والأفكار والتوجيهات التى يضمها مرجع الوحدة ، كما أنه ليس من المتوقع أيضاً أن يسير وفق المنطق أو الترتيب الذى يعتمد عليه تنظيم الدليل ، إذ أن هذا الأمر يعنى جمود المتعلم ومنعه من التفكير والإبتكار وفق ما تقتضيه الظروف والإمكانات المتاحة .

وهناك عدة طرق وأساليب تستخدم فى تخطيط وبناء مراجع الوحدات ، إذ أنها يمكن أن تصاحب أى تنظيم منهجى من المناهج التى سبق عرضها تفصيلا وغيرها مما لم نتعرض له بالدراسة ، وتتوقف الطرق والأساليب التى تتبع فى تخطيطه وبنائه على أساس طبيعة المنهج وفلسفته والأهداف المرجوة من وراء استخدامه وتنفيذه ومع ذلك يمكن القول أن مراجع الوحدات بصورة عامة تشمل الجوانب الآتية بغض النظر عما قد يوجد بينها من فروق شكلية :

١ - مقدمة الوحدة :

وهى تتضمن عادة عرضاً لأهميتها بالنسبة للتلاميذ حتى يستطيع المعلم أن يكون فكرة عامة عن مدى ارتباطها بحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ، ولعل هذا الأمر يساعد المعلم على البحث والتفكير فى المداخل والطرق التى يستطيع من خلالها أن يهيئ أذهان التلاميذ لدراسة الوحدة ، ويستطيع فى هذا الشأن أن يفيد من خبراتهم السابقة وأن يعرض عليهم خبراته ، وقد يجد أنه من المناسب فى هذا المجال أن يعرض فيلماً أو غيرها من الوسائل التعليمية التى تثير التساؤلات أكثر مما تقدم من الإجابات ، وهذا كما تشتمل المقدمة أيضاً على عرض موجز للعلاقة بين الوحدة والوحدات الدراسية الأخرى التى قد يشملها المنهج ، وكذا الوقت المتاح لدراستها مقارناً بالوقت المخصص لكل وحدة من الوحدات الأخرى ، ويفيد المعلم عادة من هذا الأمر فى

عملية التنسيق بين الخبرات وتأكيد استمرارها وتكاملها ، وينصح عادة أن يدرس المعلم مقدمة الوحدة دراسة واعية قبل البدء فى استكمال قراءة مشتملات المرجع إذ أن هذا الأمر يجعله قادراً على الإلمام بالصورة الكلية للوحدة والعلاقات القائمة بين كل مكوناتها والمستوى الدراسى الذى تناسبه ، وهو الأمر الذى ينعكس على مدى كفاءته فى تنظيم وإدارة خبرات الوحدة .

٢ - أهداف الوحدة :

وهى كما سبق القول تكون مرتبطة تماماً بموضوع الوحدة ، وهى تصف منتج التعلم الذى يجب أن يصل إليه كل متعلم عند الإنتهاء من دراسة الوحدة ، هذا كما أنها تجب أن تكون دقيقة الصياغة ومناسبة لمستويات التلاميذ وشاملة ومتكاملة حتى يسهل على المعلم إشتقاق الأهداف الإجرائية منها ، ولذلك فإنه يراعى فى صياغة أهداف الوحدة عادة أن تأتى فى صورة معبرة عن كافة أوجه التعلم التى يرجى تحقيقها من دراسة الوحدة :

** *الجوانب المعرفية* :

وهى تشمل الحقائق والمفاهيم والتعميمات التى يشملها محتوى الوحدة ، وهذا الأمر يبرر العلاقة بين الجوانب الثلاثة ، بحيث تذكر الحقائق المرتبطة ببعضها ، وتبين علاقتها بالمفاهيم وكذا علاقة المفاهيم ببعضها وعلاقتها بالتعميمات ، وهذا الأمر يؤدى إلى وضوح فكرة البنية الكلية للمعرفة المتضمنة فى الوحدة ، إذ أن المستهدف فى هذا الشأن أن يصل المتعلم إلى الكليات وليس الجزئيات ، وهو الأمر الذى يبرز فكرة وحدة المعرفة وتكاملها التى قامت عليها فكرة الوحدات الدراسية حتى فى أولى مراحل نشأتها كصورة تطبيقية للفكر التربوى الذى حاول أن يتلافى عيوب التنظيم المنهجى التقليدى ، هذا كما أن العناية بتوضيح ذلك فى مرجع الوحدة يستهدف مساعدة المعلم على نقل هذه الفكرة إلى التلاميذ بصورة منطقية إذ لاشك أن هذا الأمر ينطوى على فوائد تربوية لا يمكن التقليل من أهميتها ، إذ أنها تعنى قدرة الفرد على ممارسة

مستويات عليا من المهارات المعرفية مثل تطبيق نتائج التعلم فى مواقف جديدة وتفسير الكثير من الأمور فى إطارها الكلى الذى تنتمى إليه ، ولاشك فى أن ذلك يعنى بداية توجيه التلاميذ إلى منهج علمى فى التفكير .

** *الجوانب الوجدانية* :

وهذه الجوانب لا ينبغى ترك تعلمها للصدفة أو الإرتجال ، فكما أن الحقائق والمفاهيم والتعليمات تخضع للجهد المخطط والمقصود ، تخضع هذه الجوانب أيضاً ، وقد يتصور البعض أن تعلم الميول والاتجاهات والقيم يأتى بصورة طبيعية ومن خلال عملية التدريس ، ولكن هذا يعنى أن تعلم هذه الجوانب قد يحدث وقد لا يحدث ، ولذلك فإن تحديدها يعد أمراً أساسياً ، ومن ثم فلابد من النص عليها بوضوح كامل مع إبراز علاقة تعلمها بالجوانب المعرفية حتى يمكن توجيه التلاميذ لتعلمها بالطرق والوسائل الفعالة ، وتجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أن معظم الأهداف المتعلقة بهذا الجانب تكون بعيدة المدى ، بمعنى أنها تحتاج إلى ما هو أكثر من مجرد وحدة دراسية أو حتى سنة دراسية أو أكثر ، ولذلك يجب أن يشتمل مرجع الوحدة على بيان واضح بالمستوى المطلوب إليه فى هذا الجانب ، فكما أن العمليات المعرفية لها مستوياتها المحددة والتى يمكن تصنيفها تبعاً للمستويات الدراسية للتلاميذ ، فإنه يمكن تحديد مثل تلك المستويات بالنسبة للجوانب الوجدانية هو الأمر الذى سبقت معالجته تفصيلا فى الفصل السادس ، ومع ذلك فإن ما تجدر الإشارة إليه فى هذا الشأن هو أن هناك صلة وثيقة بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية ، وأن ما يتم تعلمه من الجوانب المعرفية يصبح قليل القيمة إذ لم يرتبط جوهرياً بالجانب الوجدانى ، بمعنى أنه يصبح قليل القيمة إذا لم يكن له تأثيره على محركات السلوك الإنسانى بكل ما يشمله من حاجات وميول واتجاهات وقيم ونواحى تذوق وأوجه تقدير .

**** الجوانب المهارية :**

وهى تمثل جانباً هاماً من جوانب الخبرة المربية ، فكما سبق القول فإن الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية تتكامل مع الجوانب المهارية ، بمعنى أن المواقف التعليمية يجب أن تنتهى بإكساب المتعلم قدراً من المهارات إلى جانب الجوانب المعرفية والوجدانية ، حقيقة أنه لا يمكن إكساب المتعلم قدراً كبيراً من المهارات وبنفس المستوى فى جميع المواقف التعليمية ، ولكن الشيء المؤكد هو أن مرجع الوحدة لابد أن يشتمل على بيان كامل بالمهارات التى يرجى إكسابها للتلاميذ ، وكذا بيان العلاقات بينها وبين أوجه التعلم الأخرى ، وقد تكون المهارات التى يراد إكسابها للتلاميذ من دراسة الوحدة مهارات إجتماعية أو مهارات حركية أو مهارات معرفية أو خليطاً من هذا كله ، ويجب أن يلاحظ فى هذا الشأن أن الأهداف المتعلقة بالمهارات يجب أن تكون مصاغة بشكل يبين المستوى الذى يجب وصول التلاميذ إليه فى كل مهارة فلا يكفى مثلا أن نقول أن « يكتب التلاميذ على الآلة الكاتبة » أو أن « يعبر حمام السباحة عوماً » أو أن « يصلح جهازاً معيناً » أو أن « يخطط حفلا أو معرضاً » وإنما يجب أن ينص بوضوح على المستوى ، والمقصود بذلك بطبيعة الحال هو أن تحدد المستويات العليا والدنيا لممارسة المهارات وهو الأمر الذى يساعد المعلم تماماً فى فهم الصورة الكلية للمهارات المستهدفة ومستوياتها التى يجب تحقيقها وكذلك علاقاتها بأوجه التعلم الأخرى .

**** أساليب التفكير :**

تتضمن الأهداف أيضاً قسماً خاصاً بالمهارات الأساسية والمتعلقة بالتفكير ، إذ أن هذا الجانب يعد من الأهداف الهامة التى تسعى التربية التقدمية إلى إكسابها للتلاميذ ، ومن ثم فلابد أن تعرض هذه الجوانب بوضوح بحيث تتاح الفرص العديدة والمتنوعة للتلاميذ لكى يمارسوا مهارات التفكير السليم ، فالمتعلم بداية لابد أن يشعر بالمشكلات ودراسة مهارات التفكير السليم ، فالمتعلم بداية لابد أن يشعر بالمشكلات ودراسة أبعادها والأطر التى نبعت منها ، على أن يستتبع ذلك بوضع الفروض

وصياغتها على نحو سليم ، وجمع البيانات والأدلة والشواهد التى تساعدهم على قبول بعض الفروض ورفض البعض الآخر ، وهذا يشير إلى أن هذا الأمر يعنى تدريب المتعلم على أسلوب التفكير العلمى ، وهو يعنى أن هذا النوع من تدريب المتعلم على أسلوب التفكير العلمى ، وهو استخدام أساليب التفكير الأخرى والتى ليست لها قيمة فى نمو شخصية الفرد وإكسابه اتجاهاً علمياً فى التفكير ، ومن أهم الأمور المطلوبة فى هذا الشأن والتى يجب أن يعنى بها هذا الجانب من جوانب الأهداف الملاحظة الدقيقة والتخطيط والنقد والمقارنة والاستنتاج وإصدار الأحكام المستندة إلى الأدلة العلمية ، وهى أمور تشكل فى مجموعها بعداً هاماً من أبعاد شخصية المواطن القادر على الابتكار والمشاركة فى حل مشكلات المجتمع .

٣ - أوجه النشاط :

يشتمل مرجع الوحدة عادة على أوجه نشاط عديدة مرتبطة بموضوع الوحدة وتساعد على تحقيق أهدافها إذا ما تكاملت مع طرق التدريس والوسائل التعليمية ، وعادة ما تكون الأنشطة المقترحة على درجة كبيرة من التنوع بحيث تتفق مع التنوع فى الحاجات والميول لدى التلاميذ ، وهى ترتبط كذلك بالإمكانات البيئية المتاحة ، مع ملاحظة أن مرجع الوحدة لا يعد لتدريس الوحدة فى بيئة واحدة ولكنه يعد للإستخدام فى أكثر من بيئة ، ولذلك تأتى أوجه النشاط المقترحة مناسبة لعدد كبير من لابيئات بحيث يجد المعلم مجالات وأنواع عديدة يختار من بينها ما يتفق مع ميول وحاجات تلاميذه من ناحية ، وما يمكن استخدام مصادر البيئة فى تنفيذه من ناحية أخرى ، هذا وتكون أوجه النشاط عادة من نوعيات مختلفة ، إذا يكون بعضها داخل المدرسة وبعضها خارج المدرسة ، كما قد يسمح بعضها بمشاركة متخصصين من البيئات المحلية وقد يسمح فى بعضها الآخر بمشاركة أولياء الأمور ، وفى جميع الأحوال يشترك التلاميذ فى التخطيط لمختلف أوجه النشاط إذ يقتصر فى مرجع الوحدة عادة على ذكر مجالات النشاط وعلاقاتها بأهداف الوحدة ومقترحات للمعلم لإثارة ميول التلاميذ وتوجيههم لتخطيطها وتنفيذها ، على أنه تجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أن مجالات

النشاط تصنف بصورة أو بأخرى حتى يستطيع المعلم الرجوع إليها بسهولة ، وخاصة إذا ما شارك التلاميذ فى التخطيط لتنفيذ الأنشطة ، إذ أنهم قد يضطرون إلى الرجوع إلى مرجع الوحدة فى هذا الشأن لتعرف التوجيهات الأساسية اللازمة ولتعرف نوعيات المصادر التى يجب الرجوع إليها من أجل تنفيذ أشكال النشاط المختلفة .

٤ - الإمكانات المادية والبشرية والوسائل التعليمية والقراءات :

يحتاج تنفيذ الوحدة إلى إمكانات مادية وبشرية ووسائل تعليمية عديدة وقراءات متنوعة ، وإلى جانب ذلك يحتاج إلى مواد وأدوات وربما أجهزة ، ويتم اختيار هذه الأمور كلها فى ضوء الأهداف المحددة ، وفى ضوء ما سيجرى بينها وبين طرق التدريس والأنشطة من تفاعل وتكامل لتوفير خبرات مربية ، ويتوافر عادة شرط التنوع فى هذه الأمور حتى يجد المعلم الفرص المناسبة والبدائل الكافية للإختيار من بينها بما يتفق مع الحاجات وميول التلاميذ ومشكلاتهم من ناحية ، وبما يتفق مع ظروف البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة من ناحية أخرى ، وبذلك يستطيع المعلم أن يعمل فكره ويدرس ويجرى الإتصالات الكافية سواء داخل المدرسة أو خارجها حتى يعد ما يتوقع حاجة التلاميذ إليه فى أثناء تنفيذ الوحدة ، هذا كما أنه قد يشرك بعض التلاميذ فى الأعمال الأولية المطلوبة فى هذا الشأن مثل إعداد وسائل تعليمية أو تحضير أدوات أو أجهزة معينة ، أو إعداد خطاب لهيئات أو مؤسسات يودون الرجوع إليها فى مراحل التنفيذ ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن من يخططون الوحدة ومرجعها تكون فى أذهانهم تصورات معينة عن أساليب التنفيذ وعائدها ولكن على المعلم أن يتوقع أن مثل تلك التصورات لا ينبغى اعتبارها صوراً نمطية يجب تحقيقها ، ولكن المسألة لا تخرج عن كونها مجرد خطوط عامة عريضة يتم الاسترشاد بها ومن هنا يجب أن تكون تلك الإمكانات المادية والبشرية والوسائل التعليمية والقراءات مجرد مقترحات ، ولكن عليه أن يضيف ويبتكر ويجرب بل ويجب أن يشجع تلاميذه أيضاً على ذلك .

٥ - أساليب التقويم :

والمقصود بذلك هو أن يجد المعلم أمامه ما يساعده على تقويم أعمال تلاميذه ومستويات تقدمهم مرحلياً فى أثناء تنفيذ الوحدة ، ويشتمل هذا الجانب عادة على أشكال متنوعة للإختبارات الموضوعية ، وربما أساليب للتقويم الذاتى وأساليب تقويم الجماعة لجهودها ، فى جميع الأحوال تكون تلك الأساليب شاملة بمعنى أنها تغطى كافة أوجه التعلم التى تعنى بها الوحدة ، إذ أنها لا تقتصر على قياس تحصيل المعارف والحقائق كما هو الحال فى المنهج التقليدى ، ولكنها تحتوى على ما يقيس كل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية ومهارات التفكير المستهدفة ، وهنا تصبح الصلة مباشرة ووثيقة بين الأهداف أو أساليب التقويم ، إذ أنها تهدف فى جوهرها إلى تعرف مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف ، وهو الأمر الذى يساعد المعلم والتلاميذ على الكشف عن المعوقات والأسباب التى أدت إلى عدم تحقيق الأهداف أو بعضها ، وهناك أيضاً أساليب أخرى للتقويم تساعد المجموعة على تقويم الوحدة ذاتها ، إذ أنه لا يكفى تعرف مدى نجاح التلاميذ فى تحقيق أهدافها ، ولكن لابد أيضاً من وضع الوحدة ذاتها على ميزان ، حيث أن عدم تحقق بعض الأهداف قد يرجع إلى عيوب فى الوحدة ذاتها ، الأمر الذى يعنى أنها فى حاجة إلى مراجعة وتطوير وتجريب مرة أخرى أو أكثر .

تدريس الوحدة وتقويمها

فى ضوء ما يتم اتخاذه من إجراءات لتخطيط الوحدة ومرجع الوحدة وبنائهما وإعداد المواد والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ الوحدة يصبح المعلم فى موقف مناسب لتدريسها ، وفيما يلى تصور عام لما يمكن أن يتبعه المعلم من خطوات فى هذا الشأن ، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الخطوات بكل ما تحتويه من إجراءات فرعية لا تمثل سوى إطاراً عاماً يجب أن يتحرك فيه المعلم مع تلاميذه فى ضوء مستوياتهم والإمكانات المتاحة .

١ - إثارة اهتمام التلاميذ لدراسة الوحدة :

وهذا الأمر يعد فى غاية الأهمية ، فمن المعروف من وجهة النظر التربوية أن المتعلم لا يقبل على الخبرات المتاحة له إلا إذا ما توافر لديه قدراً مناسباً من الاهتمام والإحساس بأهمية ما سيتم له تعلمه ، ونقصد بذلك إثارة الدافعية ورفع مستواها إلى أقصى درجة ممكنة ، وبالتالى يكون المتعلم فى حالة تسمح له بالتفاعل المثمر مع الخبرات التربوية المتاحة له ، ولذلك فالمطلوب فى هذا الشأن أن يبدأ المتعلم فى التساؤل ، ولا يجد إجابات عن تساؤلاته إلا بالدراسة والاستغراق فيها بالقدر الذى يسمح له بالحصول على معارف تساعده على الشعور بالإرتياح ، وهناك مداخل عديدة يمكن استخدامها فى هذا الشأن ، فقد يستخدم المعلم الصور والخرائط والأفلام ، وقد يستخدم أيضاً القصص والمعارض أو زيارات لمصانع أو مؤسسات أو عقد ندوات أو غيرها من المداخل التى تنتهى بإثارة العديد من التساؤلات التى تفرض نفسها على تفكير التلاميذ ، ومن خلال هذا كله يستطيع المعلم الماهر أن يتعرف على ميول تلاميذه واهتماماتهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم وأساليب التفكير السائدة لديهم ، ومعرفة هذا كله يعد من أهم العوامل التى تساعد على تحقيق الأهداف المحددة للوحدة ، إذ يستطيع المعلم إستغلال هذه النواحى فى تخطيط الأنشطة وتوجيه تلاميذه إلى مزيد من التعلم .

٢ - التخطيط لدراسة الوحدة :

وفى هذه المرحلة يستعين المعلم بمرجع الوحدة ، ويلاحظ أن مرجع الوحدة لا يغطى وحدة معينة ، إذ أنه أعد لتخطيط وبناء وتنفيذ أكثر من وحدة ، فهو يحتوى على مقترحات عديدة ومتنوعة يسترشد بها المعلم فى هذا الشأن ، وعلى أية حال يمكن القول أن المعلم فى الاستعانة بمرجع الوحدة يجب أن يشرك تلاميذه فى إعداد الخطة المناسبة لتنفيذ الوحدة ، وعليهم فى هذا الشأن أن يحددوا الأهداف التى يرجى تحقيقها من وراء تدريس الوحدة ، وكذلك تحديد التساؤلات التى يرجون التوصل إلى إجابات عنها ، ومصادر المعرفة التى سيلجأون إليها للحصول على معلومات وبيانات ،

وأوجه النشاط المختلفة التى سيقومون بها ، ويرتبط بهذا تقسيم المجموعات وتوزيع الأدوار والمسئوليات ، ولابد فى هذا الشأن من أن يقوم المعلم بالإشتراك مع التلاميذ بالمراجعة الدقيقة لكافة مراحل العمل من أجل تنفيذ هذه الخطة ، ومن الملاحظ أن العمل فى هذه المرحلة يستغرق عادة وقتاً طويلا ، إذ يتطلب إجراء اتصالات مسبقة وإعداد مصادر وتجهيزات وأدوات ، إلى غير ذلك من الترتيبات الأساسية والفرعية المطلوبة من أجل تنفيذ الوحدة على نحو سليم ، ولذلك فقد يشترك المعلم مع زملاء له إلى جانب تلاميذه فى وضع هذه الخطة ، الأمر الذى يعنى تبادل الخبرات بين جميع الأطراف المشاركة فى العملية ، ومن خلال ذلك يكتسب المتعلم مهارات عديدة هو أحوج ما يكون إليها فى حياته المقبلة ، فهو يتعلم كيف يناقش وكيف يعبر عن رأيه وكيف يحترم آراء الآخرين وكيف ينقد نقداً بنّاءً وغير ذلك من المهارات التى يستغرق عادة وقتاً طويلا ، الأمر الذى قد يجعل المعلم يشعر بضياع الوقت واستغراق هذه العملية لجزء كبير من الوقت المحدد لدراسة الوحدة ، ويتوقف طول الوقت المستغرق فى هذه العملية على مدى خبرة العلم بالوحدات وأساليب إعداد خطط دراستها ، ومدى إستعداده للعمل فى فريق ، بالإضافة إلى مدى قدرته على توجيه مسار العمل فى هذا الشأن ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن إثارة الاهتمام لدى التلاميذ بموضوع الوحدة لا يقتصر على المرحلة الأولى فقط ولكنه قد يمتد إلى هذه المرحلة أيضاً ، فقد يشعر التلاميذ بتساؤلات فى المرحلة الأولى وقد يشعرون بتساؤلات من آن لآخر فى المرحلة الثانية ، وفى هذه الحالة يصبح دور المعلم هو الاستجابة لكل التساؤلات بمزيد من الدراسة والتخطيط المحكم من أجل مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف .

٣ - تنفيذ خطة دراسة الوحدة :

وتتم هذه العملية عن طريق اتباع الخطة التى سبق أن شارك التلاميذ فى وضعها والاتفاق على جميع الإجراءات المتضمنة بها ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية التعلم لا تتم فى هذه المرحلة فقط ولكنها تتم أيضاً فى المرحلتين السابقتين ، ولكن ما يتم تعلمه فى مرحلة تنفيذ الخطة مختلفة عما يتم تعلمه فى المرحلتين السابقتين ،

فهو فى المرحلتين الأولى والثانية يتعلم الكثير من المعارف الأولية إلى جانب عديد من المهارات التى سبقت الإشارة إليها ، ولكن ما يتم تعلمه من أوجه التعلم المختلفة من معارف وحقائق ومفاهيم وتعميمات واتجاهات وقيم وتذوق وتقدير وغيرها لا يتم إلا فى هذه المرحلة ، ففيها يتم جمع البيانات والمعلومات من خلال الدراسة والبحث والسعى وراء المعرفة فى جميع المصادر المتاحة والمتفق عليها من قبل ، كما يتم التوصل إلى مفاهيم معينة تساعد على تصحيح ما قد يوجد من خلط أو أخطاء فى مفاهيم سابقة ، كما يتم التوصل إلى تعميمات وإكتساب مهارات وغيرها من أوجه التعلم المطلوبة من دراسة الوحدة ، ويلاحظ أن التلاميذ فى هذه المرحلة لا ينشغلون بعمل أو نشاط واحد ، فقد تكون مجموعة مشغولة بالقراءة فى مصدر أو أكثر ، وقد تنشغل مجموعة أخرى فى إعداد مراسلات أو مقابلات أو لوحات أو رسوم معينة أو تصميم جداول أو تحليل بيانات أو غير ذلك من الأنشطة التى تحتويها الوحدة ، هذا كما أن المعلم يكون مشغولا بالمتابعة والإرشاد والتوجيه والمراقبة وتسجيل الملاحظات وتوجيه من ينتهون من الأعمال التى كلفوا بها قبل الآخرين إلى أعمال أو أنشطة أخرى ، وقد يكون ذلك فى صورة المزيد من القراءات أو مساعدة مجموعات أخرى أو إعداد تقارير أو غير ذلك مما يراه المعلم مناسباً للتلاميذ ، والقاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن المعلم لا يفرض شيئاً على أى تلميذ إلا إذا شعر أن هذا الشىء يجد قبولا لديه ، وأن التلميذ سيشعر بسعادة وهو يؤدى ما يكلف به من الأعمال ، هذا إلى جانب أن المعلم لابد أن يراعى ما يوجد من اختلافات بين التلاميذ فى ميولهم ومفاهيمهم وحاجاتهم وما يشعرون به من مشكلات وما اكتسبوه من خبرات فى الماضى.

ويلاحظ أن التلاميذ فى أثناء الدراسة والمناقشات لابد أن يصلوا إلى إجابات عن الأسئلة التى تحدت تفكيرهم منذ البداية ، على أن الأمر لا ينبغى أن يقف عند هذا الحد ، ولكن لابد أن يتعداه إلى إثارة أسئلة جديدة ، وهو الأمر الذى يمهد لإكتساب خبرات جديدة من خلال دراسة وحدات أخرى تالية .

٤ - تقويم التلاميذ :

وتعنى هذه العملية تعرف مدى نجاح التلاميذ فى بلوغ أهداف الوحدة فقد قاموا بجهود مخططة ومدروسة أعدت مسبقاً ، وهذه الجهود بذلت فى إتجاه الأهداف التى حددت للوحدة ، وبناء على ذلك يصبح من الطبيعى أن يتم التعرف على مدى النجاح أو الفشل فى هذا الشأن ، ويستطيع المعلم أن يكون فكرة واضحة عن مستوى كل تلميذ من تلاميذه عن طريق نتائج الاختبارات التى أجريت فى أثناء مراحل دراسة الوحدة وملاحظاته الشخصية ومن نتائج أساليب التقويم الذاتى التى قد تحتويها الوحدة ، ومن خلال ملاحظاته لكل فرد فى أثناء العمل والمناقشات ومختلف الأنشطة التى قاموا بها سواء داخل المدرسة أو خارجها ، وهذا الأمر يتطلب توافر سجلات وملفات لكل تلميذ وربما رسوم بيانية تبين مستويات تقدم كل تلميذ مقارناً بأقرانه ، ويستطيع المعلم بالاستعانة بمرجع الوحدة أن يصمم أدوات مناسبة لهذا الغرض ، والمهم فى هذا الشأن أن يعرف كل تلميذ مستواه والأسباب المسئولة عن الإخفاق فى العمل إن وجدت ، وبالتالى البحث عن سبل العلاج فى الوقت المناسب .

٥ - تقويم الوحدة :

وكما يشترك المعلم والتلاميذ فى تقويم مستويات تقدمهم ومدى تحقيقهم لأهداف الوحدة ، فإن الوحدة ذاتها يجب أن تخضع للتقويم ، فالمعلم لابد أن يستمع إلى تلاميذه أو أن يقرأ تقاريرهم عن الوحدة ليعرف ما تعنيه الوحدة بالنسبة لهم من حيث موضوعها وأهدافها والطرق والأنشطة والوسائل التى اشتملت عليها وكذا أساليب التقويم التى استخدمت للتعرف على مستويات التقدم ، وهذا يعنى أن المعلم لا يستطيع وحده أن يصدر قرارات بشأن مدى النجاح فى تنفيذ الوحدة ، ولكن هذا الأمر يعتمد على مجموعة الآراء التى تتكامل مع بعضها لتعطى الصورة الكلية لنظرة التلاميذ إلى الوحدة ، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن المعلم فى تنفيذه للوحدة مرة أخرى يحتاج إلى تطويرها ، وهذا التطوير يعتمد على ما يمكنه الحصول عليه من بيانات ومعلومات حول مدى النجاح فى تنفيذ الوحدة فى المرة الأولى .

* * *

مراجع الباب الخامس

1 - Bellack, Arno and others, " The Language of Classroom " , (New York, Teacher's College Press, 1966) .

2 - Birley, Derek, " Planning and Education " , (London , Routledge and Kegan Paul , 1972) .

3 - Bloom, Benjanim S., " Mastery Learning " , (New York, Macmillan Co., 1971) .

4 - Elam, Stanley (Ed.) , " Education and the Structure of Knowledge ", (Chicago , Rand McNally, 1964) .

5 - Esland , Geoffrey M., " Teaching and Learning as Organization of Knolwledge " , (New York , Macmilan Co., 1971) .

6 - Gage , N. L. (Ed.) , " Handbook of Research on Teaching " , (Chicago , Rand McNally, 1963) .

7 - Hargreaves, David, " Social Relations in a Secondary School " , (London , Routledge and Kegan Paul, 1966) .

8 - Hogben , D., " The Behavioural Objectives Approach Some Problems and Some Dangers " , Journal of Curriculum Studies ., vol. 4, 1972 .

9 - Inlow, Gail, " The Emergent in Curriculum ", (New York , John Wiley, 1966) .

10 - Kelly, A. V., " The Curriculum : Theory and Practice " , (London, Harper & Row Publishers , 1977) .

11 - Midwinter Eric, " Patterns of Community Education " , (London, Ward Lock Educational , 1973) .

12 - Musgrove , Frank, " The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum " , (London , Harper & Row Publishers , 1968) .

13 - Schools Council , " Patterns and Variation in Curriculum Development Projects : A Study of the Schools Council Approach to Curriculum Development " , (London, Schools Council Research Studies , 1973).

14 - Shipman , Martin , Balom, David, Jenkins, David, " Inside a Curriculum Project " , (London , Methuen , 1974) .

15 - Skilbeck , Malcolm , " Strategies of Curriculum Change " , (London , Harper & Row Publishers , 1971).

الباب السادس

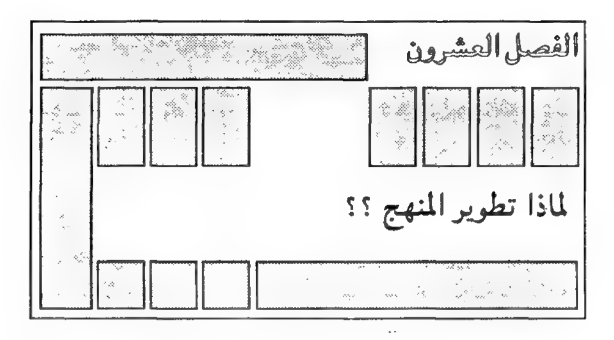
تقويم المنهج وتطويره

الفصـــل العشـــرون : لماذا تطوير المنهج .

الفصل الحادى والعشرون : إجراءات تقويم المنهج وتطويره .

الفصل الثانى والعشرون : المصادر التى يرجع إليها فى تقويم المنهج وتطويره .

مراجع الباب السادس



ليس من المقبول أن نتصور أن يكون هناك منهج ثابت جامد على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغير والمراجعة والتطوير ، ومن هنا فإن تطوير المنهج يعد جانباً أساسياً فى إطار أى نظرية يتبناها واضعوا المنهج .

وبناء على ذلك فإن النظرية العامة للمنهج تأتى فى قمته ، والمقصود بالنظرية العامة للمنهج هو مجموعة القرارات التى تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التى يلتزم بها ، ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته فى السياق الإجتماعى الذى ينتمى إليه ، والتى تنعكس على أهداف المنهج ومحتواه ، وتحدد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات وتكتيكات التدريس وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية سواء فى مستوى القرارات الاستراتيجية أم فى مستوى القرارات التكتيكية .

على أن ما نعنيه بتطوير المنهج يتضمن مرحلتين ، المرحلة الأولى هى تقويم المنهج وهى تستهدف التعرف على مدى نجاح المنهج بكل مقوماته فى تحقيق ما حدد له من الأهداف فى المستوى الاستراتيجى ، وهذا يتضمن التعرف على النواحى الإيجابية والنواحى السلبية فى هذا الشأن ، على أن الأمر لا يقف عند مجرد التعرف على تلك النواحى وإنما يأخذ من ذلك بداية وانطلاقاً نحو المراجعة والتطوير لكل جوانب المنهج .

ومن ثم فإن تناول المنهج على المستوى التنفيذى هو السبيل الأول الذى يمكن أن نتبين منه مدي كفاية المنهج وجودته وتأثيره فى المتعلم تأثيراً يتفق مع ما حدد له من أهداف ، ولكن هل يمكن القول : أن تنفيذ المنهج فى الإطار المدرسى هو المبرر الوحيد لتطوير المنهج .

إن الإيجابيات والسلبيات التى تسفر عنها عملية تنفيذ المنهج تعد أحد الأمور أو الدواعى التى تدعو إلى تطوير المنهج ، إلا أن هناك أموراً أخرى لها أدوارها وضغوطها فى هذا الشأن سنعرض لها تفصيلا فيما بعد ، على أن الأمر الذى نريد أن نؤكده فى هذا المجال هو أننا فى الوطن العربى نلتزم بعدة اتجاهات تفرض نفسها فى إطار تطوير المناهج هى :

١ - التطلع إلى حياة أفضل :

ولقد ساد اتجاه فى العقد الماضى بين الدول المتقدمة والنامية على السواء أن السبيل والمدخل الرئيسى لذلك هو تطوير التعليم وتجديده من خلال مراجعة وتطوير المناهج ، ومن ثم نشطت جهود تطوير المناهج على المستوى القومى والعالمى ، وربما جاء مؤتمر اليونسكو والذى عقد فى موسكو عام ١٩٦٨ فى قمة هذه الجهود .

٢ - إيمان القيادات التربوية بقدرة التربية فى المشاركة فى إحداث التنمية والتغيير :

الأمر الذى انعكس على محاولات وضع استراتيجيات جديدة للتعليم فى إطار ما تلتزم به الدول من أهداف وفى إطار واقعها وحاجاتها ومشكلاتها ، وفى إطار التطورات العلمية والتكنولوجية ، وقد ظهر من هذه الاستراتيجيات أهمية المنهج ومكانته من العملية التعليمية وبالتالي أهمية مراجعته وتطويره .

٣ - إيمان القيادات التربوية بأنه لا سبيل لتطوير المنهج بالأسلوب العلمى إلا من خلال عملية تخطيط :

وهذه العملية تنطوى على إعمال الفكر فى كيفية إحداث التطوير النوعى متخطياً كل اهتمام زائد بمجرد التطوير الكمى ، ويتضمن ذلك اعتبار العلم وما يشمله من تجريب وموضوعية هو الحكم والفصل فى شأن من شئون التربية .

٤ - إيمان القيادات التربوية بأن تصميم وتطوير المنهج يأتى على رأس قائمة مجالات التجديد فى التربية :

على اعتبار أن المخطط الهندسى للعملية التعليمية والذى يجىء مستنداً إلى مجموعة من العوامل فى إطار « نظرية منهجية » تعبر عن نظام متميز فى حد ذاته فى أصوله ومدخلاته ومخرجاته .

٥ - إيمان القيادات التربوية بأن الخبرات العالمية فى ميدان التربية يجب أن تكون أحد المنطلقات الرئيسية فى عملية تطوير المنهج :

ذلك أن الدول المتقدمة استطاعت أن تحرز التقدم فى سبيل هذا ، ومن ثم فلابد من الدراسة والإنتقاء والتطويع بما يتفق مع أهدافنا الإجتماعية وظروفنا وإمكاناتنا الإقتصادية والإجتماعية والتعليمية .

وبالرغم من ذلك كله فإن من الملاحظ أن المناهج فى الدول العربية لاتزال تدور فى فلك الطابع التقليدى الذى يقوم على أساس النظرة الجزئية إلى المعرفة ، والتى انعكست على شكل ومحتوى المناهج عامة ، فهى لاتزال فى صورة مواد دراسية منفصلة لا رابط بينها فى أغلب الأحيان ، كما أن محتوياتها قلما يستسيغها المتعلم ، وذلك فضلا عن ما تحتويه من حقائق ومعارف هى غاية الغايات ، ومن ثم

أُغفلت دوافع التعلم الحقيقية ، كما أنه يلاحظ أن المناهج واحدة فى البلد الواحد ، بل أنها كثيراً ما تتعدى ذلك فتكون واحدة فى أكثر من دولة ، الأمر الذى ينطوى على إغفال واضح لأمور لا ينبغى إغفالها ما يتوافر من تراكمات خبرية مختلفة لدى المتعلمين واختلاف الأطر الثقافية التى ينتمون إليها ، واختلاف آثار ما يخضعون له من مؤثرات ثقافية مختلفة ، كما أن فى ذلك إغفال لنوعيات دوافع التعلم المختلفة فى أغلب الأحيان ، والإختلاف فى معدلات التعلم من فرد لآخر .

ويضاف إلى ذلك أن النظرة إلى المنهج لاتزال قاصرة ، فهى من وجهة نظر الكثيرين لا تعنى أكثر من مجرد المقرارات الدراسية وما يتصل بها من كتب قادرة على تنفيذ المنهج ، ونتيجة لذلك نجد أن محاولات التطوير تنحصر فى إطار ضيق ملتزم بهذا المفهوم الضيق للمنهج ، فالتطوير فى ضوء ذلك ينصب أساساً على المقررات وما تحتويه من موضوعات مختلفة ، وذلك عن طريق الحذف أو الإضافة أو التعديل أو التأخير أو التقويم دون إطار مرجعى علمى ، وينطوى هذا الأسلوب على افتراض مؤداه أن مجرد التغيير على نحو أو آخر فى محتوى الكتاب المدرسى كفيل بإحداث المنتج التعليمى المرغوب فيه ، على أنه من الواضح أن هذا الأسلوب إنما يغفل تلك العلاقات المتداخلة والتكاملية بين مقومات العملية التعليمية من أهداف تربوية وتعليمية ومحتوى واستراتيجيات وتكتيكات تدريسية ووسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويمية وكفاءات مهنية يجب توافرها لدى المعلم من نظم إدارية وإمكانيات مادية وغيرها مما يؤثر على نحو مباشر أو غير مباشر فى مجرى العملية التعليمية ، ومن هنا جاءت محاولات التطوير مجرد تصورات عفوية لإجراءات جزئية تفتقر إلى النظرة الكلية والخطة الشاملة المدروسة لدواعى التطوير وإجراءاته ومجالاته ، على أن الأمر الذى نود تأكيده هنا هو أن المعنيين بتطوير المناهج لا يعوزهم الإيمان والرغبة فى التطوير أو أنهم يعملون على قناعة بالأسلوب التقليدى فى هذا الأسلوب ، وإنما المشكلة هى أنهم يعملون فى أُطر تقليدية تشدهم إلى مفاهيم وفرضيات لم تعد صالحة فى عصر سمته التجديد والتجدد ، ومن هنا انعكست تلك المفاهيم والفرضيات على أسلوب التطوير ، الأمر الذى أدى - ولايزال - إلى توجيه النقد إلى المناهج من حيث

المحتوى والمستوى وأسلوب التنظيم ، ذلك أن هذا النقد يلتزم بمعايير تقدمية تستند إلى العلم وإلى مفاهيم واتجاهات جديدة لم توضع فى اعتبار القائمين على التطوير فى صورته التقليدية وهذه المفاهيم والاتجاهات هى :

** إن تطوير المنهج يرتبط بمجموعة من القيم الفلسفية والإجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية والتى يلتزم بها المجتمع ، وبالتالى يلتزم بها العاملون فى هذا المجال ، ومن هنا فإن أى قرار يتم اتخاذه على المستوى الإستراتيجى أو التكتيكى ليس إلا إنعكاساً لتلك القيم ، فإذا كان المجتمع - بما يسوهد من قيم - يستهدف صناعة « نمط ثابت من المواطنين نجد أن هذا الأمر يعلن عن نفسه فى أسلوب ومحتوى التطوير ، أما إذا كان يستهدف إعداد مواطن قادر على الإبتكار والمشاركة الإجتماعية والفعالية والتجديد المستمر نجد عندئذ أن ذلك يعلن عن نفسه فى صورة أسلوب وإجراءات ومستوى مختلف عن الحالة الأولى حيث يشترك المعلم فى عملية التطوير على نحو أو آخر ، كما ستجرى دراسة علمية لكل القوى والمؤثرات التى يمكن - بل ويجب - أن يكون لها بصماتها على جوانب المنهج المدرسى ، وعلى ذلك فإن تطوير المنهج فى هذا الإطار سيأتى مستنداً إلى قيم جوهرية لها أبعادها الفلسفية والسياسية والإجتماعية والإقتصادية والتربوية المتميزة ، ومن ثم فإن عملية تطوير المنهج لابد من النظر إليها على اعتبار أنها مسألة قيمية فى المقام الأول .

** أن تطوير المنهج من حيث هو عملية بشرية لا يعتمد على مجرد البحوث والدراسات المكتبية ، ذلك أنه يرتبط بنوعية السلوك والأداءات التى نرمى إلى توافرها لدى المواطن ، ومن ثم فإن المسألة ليست مجرد قرارات استراتيجية وتكتيكية معينة ، وإنما هى كيف يمكن ترجمة مثل القرارات إلى سلوك أو أداءات ، على أنه من الضرورة بمكان أن ندرك أن البَونَ شاسع بين تلك القرارات وما تتوقعه من السلوك والأداءات ، الأمر الذى يرتبط بدرجة كبيرة باتجاهات وقيم القائمين على التطوير ، والتى آن لها أن تتحرر من كل القيود التى كان لها أكبر الأثر فى إعاقة التطوير فى الإتجاهات السليمة ، فنحن فى حاجة إلى قيم وإتجاهات جديدة تؤمن بأن عمليات تصميم وبناء وتطوير المنهج لا تخرج عن كونها عمليات إنسانية ، إذ يقع أثرها وفعلها على خامات

بشرية وليس على أجسام صماء لا تملك من شأنها شيئاً ، وعلى ذلك فإنه ليس بالأمر الغريب ألا نلمس تغييراً ملموساً أو تطويراً علمياً للمناهج - لفترة طويلة - بالرغم مما عقد من مؤتمرات محلية وقومية وعالمية حول تطوير المناهج ، بالرغم مما أجرى من دراسات وبحوث حول المناهج وتطويرها ، ذلك أن العلة تكمن فى إغفال المنظور الإنسانى وقيمته فى توجيه العمل فى هذا السبيل ، وعلى ذلك فإنه من الضرورة بمكان أن نؤكد أهمية انفتاح العاملين فى تطوير المناهج على كل مستحدث وجديد مما يمكن أن يحدث تطويراً أو تغييراً فى الاتجاهات والمفاهيم والمهارات المطلوبة لكى يتم التطوير على أفضل نحو ممكن .

** إن تطوير المنهج من حيث هو عملية وليس مجرد تصرفات أو عمليات يستند إلى التخطيط السليم ، الأمر الذى يقتضى الدراسة والبحث والتجريب المستمر ووضع التنظيمات الإدارية والمالية لضمان توافر متطلبات البحث العلمى ، ذلك أن القرار النهائى فى أى شأن من شئون المنهج إنما هو قرار علمى ينبغى أن يتسم بالموضوعية ولا تقتصر النظرة العلمية على أسلوب تطوير المنهج فقط بل تنصب أيضاً على العلميات التنفيذية ، ذلك أننا أخذنا بالكثير من التجديدات التربوية فى ميدان المناهج بحيث أصبحت من السمات المميزة لمناهجنا من الناحية الشكلية ، ومن ثم أصبحت تلك التجديدات من وسائل دعم وتثبيت الكثير من المفاهيم والاتجاهات التقليدية .

ولذلك فإن دراسة الواقع لابد أن تستند إلى المنظور العلمى بحيث لا تضللنا النواحى الشكلية فنتصور أن التجديد جارٍ وأن الأمور تسير على أفضل ما يرام .

ومثال ذلك أننا أخذنا بالأساليب التكنولوجية فى تنفيذ المناهج فأدخلنا الإذاعة المرئية إلى الفصول المدرسية سعياً وراء التطوير ، وتوفيراً لأفضل السبل الكفيلة ببلوغ الأهداف التعليمية والتربوية ، بالرغم من ذلك فقلما تستخدم أجهزته على النحو المأمول لسبب أو لآخر مما يعطل الإستفادة ويظهر تلك الوسيلة التكنولوجية بمظهر لا يتفق وإمكانياتها الحقيقية ، ومع ذلك نباهى بوجود - مجرد وجود - التكنولوجيا فى مدارسنا ؟؟

على أن السبيل إلى التطوير العلمى والدراسة العلمية للواقع هو الأخذ بالأساليب والتقنينات المستحدثة فى هذا الشأن مثل تحليل النظم وتحليل الكلفة وغير ذلك من الأساليب التى أصبح استخدامها أمراً حتمياً تفرضه روح العصر والتربية العصرية .

** أن تطوير المنهج من حيث هو عملية جماعية تستهدف الكفاءة الداخلية للتعليم وتحقيق تعلم أكثر كفاءة وأكثر إنتاجية ، ومن هنا فإنه ليس من المقبول أن ينفرد أحد المختصين بتصميم منهج والتخطيط له وتطويره ، إذ أن هذا الأمر يتطلب التخطيط والتصميم والتطوير والمشاركة ، فإذا كان المتعلم هو العميل المستفيد من السلعة التى تقدمها له وهى المنهج ، وإذا كان المجتمع بمؤسساته العديدة هو الإطار الذى يخرج إليه المتعلم ليصبح عضواً فى أحد هياكل الإنتاج التى تتطلب أداءات ومفاهيم واتجاهات معينة ، فإن ذلك يعنى أننا لا نعد متعلماً ليعيش فى فراغ وإنما نعده ليعمل وينتج ويمارس ويتفاعل تفاعلات إجتماعية متباينة ، ومن ثم فإن المنهج فى كافة مراحل بنائه وتصميمه وتطويره يقتضى مشاركة جميع المعنيين بالعمل التربوى والمتأثرين بنتائجه ، ولعل جوهر المشكلة فى هذا الشأن هو أننا لم نتعود العمل الجماعى فى المجال الواحد ، فما بالنا إذا كنا ندعو إلى الجمع بين العاملين فى مجالات مختلفة ؟ إن علاج هذا الأمر يتطلب البحث والدراسة فى كيفية إحداث نوع من التوافق بين العاملين ، وهو ما يطلق عليه فى المجتمعات المتقدمة « التكنولوجيا البشرية » أو تكنولوجيا الممارسات الإنسانية .

على أن ذلك الأمر يتصل أوثق الإتصال بالاتجاهات والمفاهيم والقيم التى تدور كلها حول محاولة الكثيرين إثبات القدرة الفردية على التحكم فى الأمور والقدرة على إنجاز مالا تستطيع جماعة ما إنجازه ، الأمر الذى يقتضى العمل على تلافى كل تلك المعوقات التى تقف حجر عثرة فى سبيل جماعية التطوير .

** إن تطوير المنهج من حيث هو نظرة مستقبلية إنما ينشد صورة جديدة لمواطن المستقبل الذى سيشارك فى صناعة مستقبل أفضل للوطن ، ولما كان التغير هو

سمة العصر فلم يعد من المقبول أن تنعزل المناهج عن مجريات الأمور من حولها أو السير بخطوات وئيدة مترددة على طريق الإصلاح والتطوير ، ويقتضى ذلك دراسة وتحديد اتجاهات الصورة المستقبلية للمجتمع وتحديد الرؤية الاستراتيجية الجديدة فى إطار الصورة التقدمية للمجتمع .

على أن هذا الإتجاه نحو المستقبل لا ينكر وجود أو فعل الواقع وإنما يضعه فى الاعتبار دون أن يكون معوقاً لاتجاه التطوير ، وذلك من خلال دراسة المشكلات التى تمخض عنها تناول المناهج الحالية على المستوى التنفيذى ، ودراسة تحليلية تشخيصية سعياً وراء معرفة العوامل والظروف والمؤثرات التى شاركت فى تجسيد تلك المشكلات ، كما تتضمن دراسة الواقع رصد الإمكانيات المادية والبشرية وذلك لتطويعها وتطويرها لتصبح أكثر مسايرة ومساندة لإتجاهات التطوير .

وعلى ذلك فإن النظرة المستقبلية ليست منفصلة عن الواقع ، ذلك أن الانفصال عنه يعنى إغفال تراكم خبرى كبير لا يمكن أن يكون خطأ على الإطلاق ، وإنما يتضمن سلبيات كما يتضمن إيجابيات يمكن الإستفادة منها فى إثراء عملية التطوير ، ومن ثم فإن نسيان أو تناسى هذا الواقع والبدء فى عملية بناء جديدة قائمة بذاتها إنما ينطوى على أخطاء وأخطار لابد من تفاديها ، ولعل ذلك يشبه المجتمع الذى ينعزل عن جذوره التاريخية حينما يستهدف تطوير حاضره ومستقبله الأمر الذى يعرض بنيته الإقتصادية والسياسية لأخطاء جسيمة .

** إن تطوير المنهج من حيث هو عملية مستمرة ليس لها نهاية ، فهى لا تتم فى وقت معين وتقف عند هذا الحد ، ولكنها عملية تتصل أوثق الإتصال بكافة مظاهر التطور فى جوانب الحياة ، بمعنى أن المناهج يجب أن تكون على قدر كبير من الحساسية لمجرى التطور فى مجالات المادة والبيئة والمجتمع والبحوث والدراسات التربوية والنفسية وما تسفر عنه من نتائج ، وإذا كان مفهوم الاستمرار من أهم المفاهيم التى يلتزم بها التطوير العلمى ، فإن ذلك يعنى قدراً كبيراً من المرونة ، بمعنى أن إجراء التطوير المطلوب ليس شكلا نهائياً وإنما هو تصور يستند إلى الدراسة العلمية لما ينبغى أن يكون عليه المنهج ، ومن ثم فإن عملية التنفيذ يجب أن يصاحبها تقويم

مستمر فى كافة المراحل بحيث يجرى نوع من تعديل مسار المنهج فى اتجاه ما حدد له من أهداف ، ذلك أن المنهج ليس مجرد « تركيبة » تصلح لكافة الظروف وتحت أى شروط ، الأمر الذى يقتضى إعادة النظر فى الخطوات السابقة على التنفيذ فى ضوء ما تسفر عنه عملية التقويم ، وهذا يشمل مراعاة الظروف المختلفة والحاجات المتغيرة والإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة والتكيف معها .

** إن تطوير المنهج عملية تتجه نحو الشمول والتكامل ، ذلك أن المنهج نظام تتداخل فيه مجموعة من المكونات والعوامل والتى ترتبط ببعضها إرتباطاً عضوياً والتى أشرنا إليها فى مَعرِض معالجة أساسيات المناهج ، على أن ما نريد أن نؤكده فى هذا المجال هو أن أى جانب من جوانب المنهج ليس إلا جزءاً فى كل ، وأن المنهج ذاته ليس إلا جزءاً فى كلٍ أكثر إتساعاً هو نظام تعليمى معين ، وأن أى نظام تعليمى هو إنعكاس لنظام اقتصادى واجتماعى وسياسى وثقافى سائد فى المجتمع ، ومن ثم فإن قوام هذه النظرة الشمولية والتكاملية هو إدراك ما يجرى من تفاعلات وتأثيرات متبادلة بين مكونات هذه الأنظمة الثلاثة ، وهذا يعنى ضروة النظر - ونحن فى سبيل تطوير أى منهج - إلى المنهج نظرة كلية شاملة لا يقع فعل التطوير على جانب دون بقية الجوانب ، ولعل هذا هو العامل الرئيسى فى إخفاق العديد من محاولات التطوير التى أجريت على المستويين المحلى والقومى ، فمراجعة برامج إعداد وتدريب المتعلم وأساليبه مثلا لا يعد ضماناً أكيداً لتطوير المنهج ، ذلك أن المعلم ليس سوى أحد العوامل أو المكونات فى العملية التعليمية ، وبالتالى فإن جهده لن يسفر فى الغالب إلا عن أقل القليل .

كما أن تطوير المقرر منفرداً أو الكتاب المدرسى أو الإمتحانات أو نظام الإشراف الفنى لا يمكن اعتباره مدخلا علمياً لتطوير المنهج .

ومن ذلك يتضح أن العملية ذات جوانب متعددة لكل منها عناصره المتفرعة المتداخلة والمتفاعلة ، وبالتالى فإن إغفال أى جانب أو عنصر منها يكون له نتائج عكسية على الجوانب والعناصر التى كانت محوراً للتطوير .

ومن هنا تبرز أهمية الموقع الاستراتيجى للمنهج فى سياق العملية التعليمية ، وخاصة حينما يستهدف العمل التربوى رفع مستوى الكفاية فى الأداء ، ولما كان قياس ذلك المستوى المرتفع فى الأداء يعتمد على مدى التفاعل بين إمكانات المتعلم والمنهج من ناحية وبين واقع المجتمع والمنهج من ناحية أخرى ، فإن تطوير المنهج يستهدف إحداث توافق بين هذين الجانبين على اعتبار أن المنهج يعبر عن مضمون عملية تعليمية من نوع معين .

ويمكن القول أن عملية التطوير تستند إلى مجموعة من المبررات ، ربما تختلف من مجتمع إلى آخر ومن وقت إلى آخر ، ولكننا نستطيع أن نميز بعض المبررات الأساسية والتى تعد مركز الاهتمام واتفاق المربين ، وهذه المبررات هى :

أولا : التطور الكمى للمعارف الإنسانية :

لاشك أنه من أبرز سمات العالم المعاصر ذلك التطور الهائل - كمياً وكيفياً - للمعارف الإنسانية وتجددها بصورة لم تعهدها البشرية من قبل ، وهذا يعنى أن المعارف لا تظل على حداثتها لوقت طويل ، ومن ثم أصبح لزاماً على المواطن أن يكون قادراً على تكييف نفسه مع ظروف الحياة المتجددة ، ولعل ذلك التطور الهائل من المعارف الإنسانية هو الذى أجبر فكرة ثبات المعرفة على الإختفاء من قاموس التربية العصرية ، من هنا أصبح تقديم كميات من المعارف للمتعلم فى صورة أو أخرى وعلى مدى سنوات دراسية عديدة دون مراجعة وتطوير أمراً متناقضاً مع ما تتميز به المعرفة من تطوير واسع وشامل ، ولعل ما يؤكد ذلك تلك التساؤلات التى كثيراً ما يعبر عنها المتعلم - كرد فعل لتأثره بوسائط الثقافة والتى لا تجيب عنها كميات المعارف التى تقدم له ، فربما يسأل عن كافة ما يجرى من صراع قيمى فى المجتمع وما يستتبعها من تفاعلات إجتماعية وما يترتب عليه من آثار ، وهنا نجد أن المناهج لا تلقى بالا إلى هذا الأمر ، كما قد يتساءل عن أسباب الانعكاسات الضوئية للقمر على الرغم من ثبوت وجود أجسام معتمة على سطحه ، ومن ذلك لا تقدم له معارف المنهج إجابة شافية ، ومن هنا تصبح المناهج أداة للحجر على فكر المتعلم وفرض نوع من

الجمود الفكرى على عقله ، وبالتالى يصبح المنهج أداة لإعداد مواطن محتجز ومقيد للفكر .

ومما يزيد من حدة الأمر تزايد معدلات التغير ، فإذا كان الواقع البطئ للتغير فى الماضى قد أسفر عن صراع بين جيلين (جيل قديم وجيل حديث) فإن وقع التغير فى العصر الحاضر أصبح سريعاً لدرجة أدت إلى صراع متشعب ومتداخل ، ذلك أنه أصبح صراعاً بين عدة أجيال متعاقبة لا يفصل بينها إلا عدة سنوات ، الأمر الذى يفرض على المواطن أن يكون قادراً على تقبل مظاهر التغير السريع ، كما يفرض على المنهج قدراً كبيراً من المرونة بحيث يرحب بكل جديد ويستجيب له سواء فى مادته أو طرقه ووسائله وأنشطته .

ثانيا : سيادة المنهج العلمى فى شتى مجالات الحياة :

من أوضح ما نلمسه من تطورات علمية كل يوم يرجع بالدرجة الأولى إلى التزام العلوم الطبيعية بالمنهج العلمى فى البحث والدراسة ، ولم يقف أمر استخدام المنهج العلمى على مجال العلوم الطبيعية وإنما تعداه إلى مجالات العلوم الأخرى ، وبذلك شاع استخدام هذا الأسلوب العلمى فى مجالات الحياة التى كانت بعيدة عنه بحيث أصبحت النظرة العلمية إلى كل شىء هى أحد معايير التقدم العصرية ، ومن ثم فإن السبيل إلى إحداث توازن بين التقدم المادى والإجتماعى فى مجتمع نريد له أن يكون عصرياً هو أن يصبح المنهج العلمى هو الأداة الرئيسية للتعامل مع كافة نواحيه ، بمعنى أن إكساب المواطن الاتجاه العلمى فى النظر والتفكير فى كل مشكلاته الحياتية على المستويين الفردى والإجتماعى أصبح أمراً حتمياً ولم يعد قضية محل نقاش أو جدل ، وذلك على اعتبار أن هذا الاتجاه يشكل جانباً جوهرياً فى التكوين النفسى للمواطن العادى .

ومن هنا فإن ما تحتويه المناهج المدرسية من حقائق ومعارف لم تعد غاية فى حد ذاتها وإنما أصبحت سبيلا لتكوين وتنمية هذا الاتجاه العلمى ، ومن ثم فإن تلك الحقائق

والمعارف إذا لم تترك بصماتها على فكر المتعلم واتجاهاته فهي لا تزيد فى النهاية عن كونها مجرد قفزات طائشة تحاول أن تلحق بالعصرية - وليس معنى ذلك أن العلوم الطبيعية تنفرد وحدها بتلك المسئولية وإنما هى مسئولية مشتركة بينها وبين غيرها من العلوم الإجتماعية ، وذلك إنطلاقاً من أنه إذا كانت العلوم الطبيعية فى حاجة إلى الإحساس والمسئولية الإجتماعية ، فإن العلوم الإجتماعية تحتاج الآن أكثر من أى وقت مضى إلى الأخذ بالأسلوب العلمى ، وعلى ذلك فمن الضرورى أن يكون المنهج العلمى هو السبيل فى دراسة جميع القضايا العلمية والإجتماعية ، الأمر الذى يمكن أن يساعد على إذابة ما يوجد من ثنائية بين ما هو طبيعى وما هو إجتماعى من العلوم ، وهذا يقتضى أن تتبنى التربية بأجهزتها المتعددة هذا الأمر بحيث يصبح هدفاً استراتيجياً تتضافر من أجله الجهود .

ثالثا : التلاحم بين العلم النظرى والتطبيقى ، وبين النظرية والتطبيق :

يستهدف العلم الكشف عن الحقائق والقوانين التى تحكم ظواهر الكون ، وتستخدم التكنولوجيا تلك الحقائق والقوانين بصورة تيسر للإنسان السيطرة على الطبيعة وسبل الحياة . ومعنى ذلك أنه إذا كان العلم يصل إلى الحقائق والقوانين والنظريات ، فإن المجال التطبيقى يتناولها بقصد التطوير ورفع مستوى الكفاية ، أى أنه لم تعد هناك عزلة بين الجانبين ، بل لم يعد هناك علم للعلم وبلا تطبيق ، كما لم يعد هناك صناعة وإنتاج دون إرتباط وثيق بالبحث العلمى . ومن ثم يمكن القول أن العلم لم يعد رفاهية دائماً وإنما أصبح هو مدى وظيفيته واسهامه فى حل مشكلات الحياة اليومية .

وقد تمخض هذا التضخم عن ثورة تكنولوجية كانت لها آثارها على التربية لدرجة أنه قيل أن التربية تمر الآن بثورة رابعة قوامها الوسائط الالكترونية ، ومن هنا أصبح على الفرد أن يقيم عمله على أساس من التخصص العلمى مما يتيح له التعرف على كل مستحدث يمكن أن يثرى العمل ويرفع مستوى الجودة والكفاية فيه ، وفى هذا الإطار يبدو أن كل متخلف عن متابعة التطورات العلمية والتكنولوجية سيصيبه نوع من العجز والتجمد المهنى مهما كان مستواه .

ولذلك فقد آثارت الثورة العلمية والتكنولوجية اهتماماً جديداً فى مجال بناء المناهج وتطويرها بالمناهج ، وخاصة من حيث العلاقة بين التعليم الأكاديمى والتعليم المهنى وجرى تساؤل حول كيفية تغيير النظرة إلى علاقة المدرسة بالعمل ، وبالتالى بدأت الدول المتقدمة فى البحث عن أساليب وصيغ جديدة لمناهجها تربط فيها بين العلم والعمل ، والنظرية بالتطبيق ، كما بدأت أجهزتها التعليمية ومراكز البحث فيها فى التصدى للمشكلات المادية والإجتماعية على مستوى الواقع وعلى مستوى التطبيق فى إطار تغيير النظرة إلى العمل ، والإعلاء من شأنه وإقامته على خلفية علمية ، ويتضح ذلك من إدخال فرنسا لبعض الدروس الفنية فى المدارس الثانوية وزيادة هولندا لفترة الدروس المهنية فى المرحلة الإبتدائية ، وتركيز العديد من الدول على التنويع فى المواد المهنية تبعاً لأنواع المدارس مثل النمسا والاتحاد السوفيتى واليابان .

رابعا : التزايد الهائل كمّاً ونوعاً فى وسائل الإتصال الجماهيرى :

استطاعت المنجزات التكنولوجية أن تجعل الإنسان قادراً على تجاوز الحدود والعقبات التى لم تكن حواسه الطبيعية قادرة على تجاوزها من قبل ، ومن ثم لم يعد مفهوم البيئة الإنسانية يعنى ذلك الإطار المكانى الذى يوجد فيه الإنسان والذى يستطيع التفاعل معه بحواسه الطبيعية ، وإنما اتسع ذلك المفهوم ليشمل الكون كله ، وبالتالى أصبح على الإنسان العصرى أن يتفاعل مع بيئته بالمعنى الجديد وآفاقها المتجددة وفق مفاهيم جديدة ، ذلك أن التطور الهائل أوجد قنوات إتصال دائمة وأتاح إنفتاحاً مستمراً على ثقافات الآخرين ، الأمر الذى يصعب معه تصوير مجتمع مغلق على مجرد ما بداخله ، خاصة أن المجتمعات المتقدمة تسعى إلى توفير الوسائل المناسبة الجديدة التى تستطيع من خلالها « تصدير » ثقافتها إلى الآخرين ، بل تجرى من الدراسات والبحوث ما يمكن أن ييسر لثقافتها تأثيراً بالغاً فى الآخرين .

ومن ثم فإن الحواس الطبيعية الإنسانية لم تعد قادرة على جعل الفرد قادراً على إدارة التفاعل مع تلك الثقافات ، ولذلك أصبح من الضرورى دعم تلك الحواس بأدوات وتجهيزات أخرى تيسر هذا التفاعل ، ولذلك فإن المنهج مطالب بإعداد الفرد

للنظر فى تلك الثقافات بفكر واع ومتفتح ، وليقلب الرأى فيها وينقدها ويتبين مواضع التشابه والإختلافات بينها وبين ثقافته ويختار المناسب منها اختياراً ذكياً ، على أن ذلك لا يعنى إغفال الحواس الطبيعية ، وإنما يعنى استخدمها إلى جانب استخدام الأدوات والوسائل التى يمكن أن تتيح له تجاوز مالا تستطيع حواسه الطبيعية تجاوزه ، ومن هنا نستطيع القول أن ما تمتلكه المدرسة فى بعض البلدان العربية من وسائل الإتصال المتقدمة سيظل عديم القيمة إذا لم يوظف بصورة عملية فى هذا الاتجاه .

وقد عبر تقرير لجنة كارينيجى عن التعليم العالى فى الولايات المتحدة الأمريكية عن ذلك حيث أشار إلى أن نسبة لا يستهان بها من التعليم داخل الجامعات سيتم عن طريق تكنولوجيا المعلومات أو الوسائل الالكترونية عام ٢٠٠٠ وأن حوالى ٨٠٪ من التعليم سيتم خارج إطار التعليم العالى ، الأمر الذى يدعو القائمين على بناء المناهج وتطويرها إلى الإنتباه إلى الأهمية النسبية لأوجه التعليم المختلفة ومما يرتبط بها من مفاهيم واتجاهات يمكن أن توجه التعليم وتقوده ، ومن هنا ظهرت فكرة التعليم الذاتى ودور العملية التعليمية فى إعداد المواطن لكى يمارس هذا الدور فى مستقبل حياته .

خامسا : تجدد هياكل المهارة :

أدت الثورة التكنولوجية المعاصرة إلى تجديد وتجدد دائمين فى هياكل المهارة ، الأمر الذى هيأ الظروف لتساقط عديد من المهارات اليدوية والأعمال الذهنية ، فلم يعد هناك داعٍ لأن يبذل الإنسان جهداً شاقاً فى العمل على إحدى الآلات ، أو قضاء وقت طويل لإجراء عمليات حسابية معقدة ، فقد أصبحت الآلة والأجهزة الأوتوماتيكية والحسابات الإلكترونية قادرة على أداء معظم الأعمال والمهارات التى اعتاد الإنسان على تحمل أعبائها لوقت طويل ، ومن ثم بدأت الحاجة تقل بالنسبة لكثير من المهارات اليدوية والأعمال الذهنية الروتينة ، ومن هنا بدأ التربويون فى تبنى مفهوم جديد هو « استراتيجية الكيف فى التنمية التربوية » ، هو الأمر الذى يتضمن تركيز الاهتمام على كيف التعلم أكثر من كمه ، مما تطلب مراجعة أهداف التعليم ومناهجه وما يرتبط بها من طرق تدريس وأنشطة وأساليب تقويمه . . .

وقد ترتب على ذلك تغير شكل ومحتوى ومستوى الصورة التقليدية للهرم التعليمى وإسقاط عديد من القيود عن المناهج المدرسية ، فتخلصت من أشكال التدريب العقلى واليدوى والتى أصبحت الآلة تقوم بها على خير وجه ، كما أصبحت توجد عناية كبيرة لأوجه التعلم التى يمكن أن تترك آثاراً باقية على فكر ودوافع سلوك المتعلم ، مما أتاح له فرصاً حقيقية لإطلاق قوى الإبتكار والتجديد ، وذلك على اعتبار أنه لم يعد من المقبول تصور مجتمع يأخذ بأسباب التطور دون أن يقبل ظاهرة التغير ، أى أن جمود هياكل المهارة تمشى مستوياتها مع التطورات التكنولوجية يعتبر ظاهرة صحية تؤثر على مستوى الإنتاجية دون شك .

على أن ذلك لا يعنى أن تدريب الفرد على كل مهارة جديدة يكفى لتمكينه من مواجهة التغيرات التكنولوجية ، بل إن هذا يقتضى - فضلا عن ذلك - تكيفاً يجعله أكثر قدرة على استيعاب تلك المهارات وتوظيفها من أجل تحقيق الدقة والجودة فى العمل .

ولقد أدى تغير الدور الإنتاجى للعمل الإنسانى إلى تغير فى النظرة إلى مفهوم العمل ، فبدأ الإنسان يتطلع إلى مستوى اقتصادى وإجتماعى أفضل ، مما أدى إلى طغيان المادية على مختلف نواحى الحياة نتيجة للتركيز على أهمية وفرة الإنتاج ، ولذا بدأت التربية فى مراجعة تركيبها الداخلى وأسسها ونظمها بقصد إحداث نوع من التوازن فى تربية المواطنين وذلك من خلال الاهتمام بتنمية الاتجاهات والقيم الروحية والإجتماعية .

سادسا : الأخذ بمفهوم التربية المستمرة :

يعتبر مفهوم التربية المستمرة من أبرز المفاهيم التى دخلت حديثاً إلى ميدان التربية والتى لا تعتبر شكلا خاصاً من أشكال التربية ونشاطاً تربوياً متميزاً ، وإنما تعتبر صيغة أساسية كفيلة بأن تقدم مبدءاً للتوجيه والتجديد الشمولى للتربية ، ويحمل هذا المفهوم فى جوهره اعتراضاً على انتهاء تعليم الفرد عند مستوى تعليمى معين ، ويؤكد على استمرار تعليم الفرد طوال حياته وفى سياقها ، أى أن حياة الفرد

التعليمية لا تنتهي بتخرجه من مدرسة أو كلية أو معهد ، وإنما تستمر باستمراره في الحياة ، وهذا يعني أن المجتمعات المتقدمة أصبحت ترفض النظر إلى المواطن كإنتاج جاهز يتم إعداده في مستوى تعليمي معين وفي أثناء عدد من السنوات ، ومن ثم أصبحت المدرسة - بما تحتويه من مناهج وتجهيزات ومعامل وورش وغير ذلك - ليست المكان الوحيد الذي يمكن أن يمارس التعليم ، بل هناك هيئات ومؤسسات وأجهزة أخرى غيرها تستطيع أن تشارك في هذا السبيل ، من هنا أصبح من الضروري أن تخضع المناهج للمراجعة والتطوير بحيث تنمي في المتعلم وعياً ناقداً ييسر له فهم مجريات الأمور من حوله سواء على المستوى المحلي والقومي أو على المستوى العالمي ، وبحيث تيسر له التخلص من الاتجاهات السلبية والمعادية للتعليم ، وتمكنه من مفاتيح المعرفة مما يجعله ينظر إلى التعليم على أنه نشاط طبيعي يزيد من شأن الإنسان ويؤدي إلى النمو المتكامل الذي يساعده على أدواراً أساسية في الحياة اليومية لن يستطيع بدونها أن يتكيف معها ، وهذا يعني أن الفرد لا يستطيع أن يواصل التعلم طوال حياته (وفق مفهوم التربية المستمرة) إلا إذا كان حريصاً على تحقيق نموه الواعي الكامل ، وهو الأمر الذي لا يمكن حدوثه من خلال تربية تنمي فيه اتجاهات الخضوع والاستسلام ، وبالتالي فإن المناهج أصبحت مطالبة بتحرير طاقات وإمكانات المتعلم بحيث يكون له أدواره في كل ما يبذل من جهد تعليمي ، وتنمي تلك الطاقات والإمكانات إلى أقصى درجة ممكنة من خلال نشاطات الخلق والتعبير التي يمارسها الكبار في الحياة اليومية وفي الحياة المهنية والإجتماعية والسياسية ، فضلا عن تعميق وعيه عن طريق تجميع معارفه ومهارته التي أتيحت له وبث الروح الوظيفية بها .

هذا ويعني أيضاً أن المناهج أصبحت معنية بالحفز والبحث والتحريك والتحرك للتعلم أكثر من كونها معنية بالتلقين والتدريس ، ذلك أن المغزى الرئيسي لمفهوم التربية المستمرة هو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم ، وهي قضية تحتاج إلى دراسة عميقة وتحليل دقيق لكل ما يتصل بالمناهج من قوى ومؤثرات .

على أن ما نود أن نؤكده فى هذا المجال هو أن مفهوم التربية المستمرة يشير إلى أن العالم يعيش عصراً جديداً هو عصر التفكير المستقبلى الذى يستهدف نزع الشكلية عن المناهج ، ومراجعة بنيتها بحيث تكون أقدر على إعداد مواطن قادر على ممارسة الحياة فى مستقبل لا نستطيع أن نتصور أبعاده ، وليس معنى ذلك أننا ندعو إلى الأخذ بمفهوم التربية المستمرة كله كوحدة متكاملة ، وإنما ندعو إلى الأخذ منه بقدر ما يناسب الظروف والإمكانيات الواقعية وتبعاً لمراحل تطورنا ، ذلك أنه ليس ثمة نمط متقن لها وإنما هناك أنماط عديدة تختلف بإختلاف الوسط الذى يستهدف الأخذ بها .

سابعا : تزايد التجديدات التربوية :

كثيراً ما تعرض مجال التربية عامة وميدان المناهج خاصة لعديد من التجديدات التى تهدف إلى إحلال ممارسات جديدة بدلا من أخرى قديمة لم تثبت مقدرتها فى تحقيق الأهداف المرغوب فيها .

ولما كان المنهج يتأثر بمجموعة من القوى والعوامل المختلفة ، فقد كان من الطبيعى أن يثور الجدل على الدوام حول مدى صلاحية ما هو قائم فى تخريج مواطن من نوعية جديدة تلائم آمال وتطلعات المجتمع ، ومن هنا تشكك الكثيرون فى مدى جدوى وفاعلية المواد الدراسية التى تقدم للمتعلم فى أى مستوى تعليمى ، وبالتالى أصبح المنهج موضع جدل ومراجعة وتطوير دائم فى معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء .

ومما زاد حدة هذا الاتجاه التطور الكمى والكيفى للمعارف الإنسانية والإنفجار السكانى وانفجار الآمال والتطلعات وخاصة فى الدول التى لاتزال تأخذ بالاتجاه « الموسوعى » فى بناء وتطوير مناهجها .

وقد شمل التجديد أهداف ووظائف المؤسسات التعليمية وأساليب التنظيم والإدارة والأدوار والعلاقات السائدة بينها والمناهج من حيث الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ، وقد أسفر ذلك عن ظهور مفاهيم وتجديدات

وثيقة الصلة بالمناهج مثل تفريد التعليم والتعلم الذاتى والتعليم الموازى والتعليم بالفريق والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة ، وكلها تدور حول تركيز الاهتمام حول الفرد كمحور للنظام التعليمى من حيث علاقته بعملية التجديد كما تدور حول الأفراد والجماعات خارج النظام التعليمى ومدى مشاركتهم فى عملية التجديد ، ومع ذلك فلاتزال مناهجنا بعيدة عن مثل تلك التجديدات ، الأمر الذى يمكن إرجاعه إلى عديد من الصراعات القيمية والسيكلوجية التى تضع الحدود والعوائق وتثير المشكلات أمام التجديد ، مما يقتضى توافر تنظيمات ومؤسسات متخصصة تساند التجديد المستمر مثل نقابات المعلمين ومراكز البحوث ووسائل الإعلام التربوى .

ثامنا : تزايد وقت الفراغ :

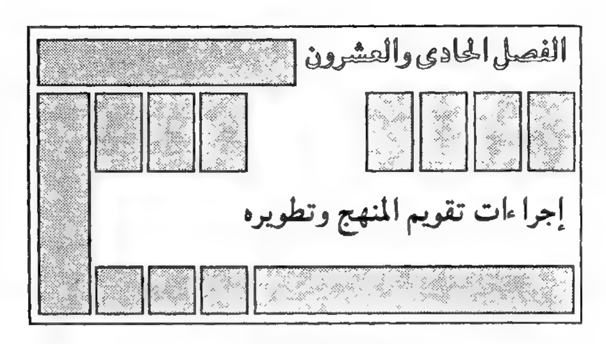
أصبح الإنسان فى الدول المتقدمة يمارس حياة تسودها الميكنة وتتحكم فيها الآلة بصورة لم يعهدها من قبل ، إذ أن العالم يمر الآن بثورة فى مجال الوسائط الالكترونية ، ولقد ذهبت توقعات الدول المتقدمة إلى القول بأن تلك الثورة ستؤدى إلى وجود مجتمع يرتفع فيه دخل الفرد بحيث يتراوح بين خمسة آلاف وعشرون آلف دولار سنوياً مع إنخفاض فى عدد ساعات العمل اليومية ، الأمر الذى سيترتب عليه زيادة كبيرة فى وقت الفراغ مما يدعو إلى تربية يتعلم من خلالها كيف يقضى هذا الوقت ، وكيف يستخدمه أفضل استخدام خاصة أنه تعود أن يمضيه على نحو يخلو من الاستثمار بل ويدخل فى باب الإهدار .

لعل قيام مدارس وجامعات وقت الفراغ فى الصين والجامعة المفتوحة فى انجلترا ، واستخدام الدراسة بالمراسلة والبث الإذاعى والتليفزيونى فى ايطاليا والسويد واستراليا والاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة وغيرها ليس سوى تعبير عن الإحساس بما ينتظر الفرد من تحديات ينبغى إعداده لمواجهتها من الآن .

تاسعا : زيادة التشكك فيما درج عليه التعلم لفترة طويلة :

لقد خلق تفجر المعرفة والحاجة إلى البحوث المتخصصة تساؤلات عديدة حول بناء المناهج وتطويرها ، خاصة فى الدول التى لايزال الاتجاه الموسوعى مسيطراً على نظريات المناهج بها ، ولعل من أبرز تلك التساؤلات ما أثير حول جدوى الحقائق والمعارف المتناثرة والتى تحتويها المناهج وعلاقتها بالتغير فى الأداء فى الاتجاه المطلوب ، وما أثير حول مدى تنويع المناهج بحيث تواجه الأهداف المختلفة للتربية ، ومدى ملاءمة خبرات المناهج الحالية وقدرتها على الاستجابة لحاجات ومشكلات المتعلمين ، ومدى قدرتها على الإتساق مع حاجات ومشكلات المتعلمين ، والحاجات والمشكلات الإجتماعية فى نفس الوقت ، ومدى القدرة على تغيير النظرة إلى علاقات المؤسسات التربوية بمجالات العمل من حيث تلبية الطلب على التعلم بأنواعه المختلفة من ناحية ، والوفاء بإحتياجات العمالة من ناحية أخرى ، ومن ثم أجريت دراسات وبحوث عديدة أسفرت عن إسقاط العديد من المناهج لوقت طويل ، وخاصة فيما يتعلق بإختيار خبرات المنهج ومستواها وأسلوب تنظيمها وتقويم التعلم .

* * *



كان شعور كثير من الدول النامية بالحاجة إلى نظم تربوية متطورة دافعاً لتطوير مناهجها بشكل جوهرى ، ولذلك نجد أن تلك الدول قد بدأت منذ أوائل الخمسينات فى تنفيذ المشروعات العديدة ، وقد صاحب هذا الأمر تغييراً وتطويراً فى المواد التعليمية وطرق التدريس ذلك أن النقد الذى وجه إلى المناهج المدرسية فى تلك الدول آنذاك لم يكن موجهاً إلى جانب دون الجوانب الأخرى للمناهج ، وقد كان مضمون ذلك النقد هو أن الحقائق المجردة التى تقدم إلى الطفل فى الكتب المدرسية ذات قيمة ضئيلة فى عملية توجيه الطفل إذا ما قورنت بالجهد الموجه نحو الاهتمام بقدراته لحل المشكلات على سبيل المثال ، وبالرغم من ذلك فقد ظلت الكتب المدرسية توجه معظم الاهتمام إلى المعلومات والحقائق التى يطلب إلى الطفل حفظها واسترجاعها . هذا وقد أثرت الكتب المدرسية من هذا النوع على نوع النشاط الصفى وطبيعته ، فقد تركز الأمر فى أن المعلم يشرح قضايا عسيرة الفهم بالإضافة إلى توجيه بعض الأسئلة التى يجيب عنها التلاميذ .

وبالرغم من أن التربية الحديثة تلفت النظر إلى مفاهيم جديدة تؤكد على أهمية التركيز على قدرات التعلم مثل :

Inquiry, Discovery, Problem Solving, Higher mental functions, Synthasis and creativity.

ومع ذلك فإن الكتب المدرسية نادراً ما تفسح المجال للتعلم للإندماج فى أنشطة من هذا النوع .

ولقد رصدت الأموال الكثيرة لتطوير المناهج ، كما أنشئت مراكز بحوث لهذا الغرض فى عديد من البلدان وتحملت مسئولية هذا العمل فى إطار ما تتبناه كل دولة من الأهداف التربوية ، ومن هنا كانت تلك المؤسسات ولاتزال فى مواجهة عدة تساؤلات وهى بصدد العمل على تقويم المناهج وتطويرها . وتلك التساؤلات هى :

١ - ما جدوى الوقت المخصص لتعليم المواد التى تضمنها المنهج الدراسى ؟

٢ - هل تعكس المواد التعليمية التطورات الحديثة والمبادىء المعاصرة بحيث يمكن أن تؤدى إلى تغير فى التفكير وإلى سلوك علمى ؟

٣ - هل المادة التعليمية خالية من المفاهيم والمبادىء غير الشائعة ؟

٤ - هل يمكن تطبيق البرنامج بنجاح فى ظل العلاقة الوثيقة بين عملية التدريس والتعلم ؟

٥ - هل سيستطيع التلاميذ التمكن من مهارات معينة نتيجة لدراسة البرنامج ؟

٦ - هل سيحتاج التلاميذ فى دراستهم للبرنامج إلى اتجاهات وقيم معينة ؟

٧ - هل سيقبل المعلمون الأهداف العامة للبرنامج ؟

٨ - هل يعتبر البرنامج اقتصادياً إذا ما قورن بالأهداف المرغوب فيها ؟

٩ - ما المخرجات غير المحددة وغير المرتبة التى يمكن تحقيقها نتيجة لإستخدام البرنامج ؟

ولقد اجتهد العاملون فى ميدان تقويم المناهج وتطويرها للإجابة عن تلك التساؤلات ، ولقد أستطاع البعض أن يقدم نماذج منطقية تشتمل على جميع العوامل المؤثرة فى تلك العمليات .

وقد شهد العقدين الأخيرين تطوراً واضحاً فى هذا المجال نتج عنه إعتبار ميدان تقويم المناهج وتطويرها مجالا مستقلا للدراسة فى إطار العلوم التربوية يضرب بجذوره فى مجال التقويم التربوى ، وقد أدى هذا التغير فى المفاهيم إلى اهتمام العديد من الجامعات الكبيرة بتقديم برامج دراسية وعقد لقاءات علمية متخصصة ومؤتمرات وسيمنارات دولية لهذا المجال ، وتشير هذه الأنشطة بشكل واضح إلى جهد من نوع جديد يحدد أبعاد مجال جديد للدراسة ، وذلك أن التطورات التى تحدث فى مجال المناهج تثير دائماً تساؤلات جديدة يحاول مجال تقويم المناهج وتطويرها الإجابة عنها إلا أنها فى مجموعها تهتم بالأمور التالية :

١ - *محور البرنامج* : بمعنى هل يركز البرنامج على محتويات المواد المنفصلة أم يركز على حل مشكلات نوعية مثل التلوث أو الطاقة ، أم يهتم بتقديم المادة الدراسية بصورة متكاملة أم فى صورة أنشطة لوقت الفراغ .

٢ - *أداة التعليم* : إن أكثر الوسائل أو الأدوات إستخداماً فى عملية التربية هى الكلمة المطبوعة ، ولكن فى الوقت الحاضر لم تعد الكلمة المطبوعة هى - الأداة الوحيدة فى هذا الشأن وإنما ظهرت إلى جانبها الصور المطبوعة والتسجيلات والحاسبات الالكترونية والأفلام والبرامج التليفزيونية والأجهزة الميكانيكية والتى تستخدم على مدى واسع فى المدرسة الحديثة ، وهذه الأدوات والوسائل لم تعد بمنأى عن عملية التقويم حينما تعتمد المناهج الدراسية عليها .

٣ - *تنظيم المادة التعليمية* : وهى قد تنظيم فى صورة خطية (Strictly Liner Fasion) تعتمد على فكر من يختار محتوى المنهج أو فى صورة غير مقيدة (Losse Way) تعتمد على ما يقره المعلم والمتعلمين من أنشطة تعليمية معينة ، وقد ينظم أيضاً فى ضوء الأهمية النسبية للأهداف التعليمية المحددة .

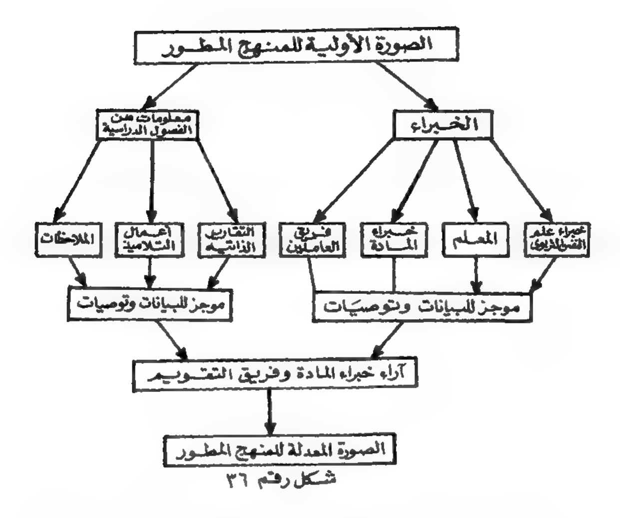
٤ - *استراتيجيات التدريس* : على الرغم من أن الكتب الحديثة المتخصصة فى مجال طرق التدريس توجه الاهتمام إلى طرق جديدة تعتمد على أسس

علمية وفلسفية واضحة الأبعاد مثل الاكتشاف ، أو الاكتشاف الموجه والتعليم المبرمج والتساؤل إلا أن ما يجب أن يخضع للتقويم الفعلى هو الممارسة الميدانية فى الفصول المدرسية .

٥ - *إدارة العمل الصفى* : فقد يدير المعلم الفصل على أساس تقسيم تلاميذه إلى مجموعات صغيرة متعاونة أو على أساس العمل الفردى أو غير ذلك من الأنماط ، ومهما كانت الصورة التى تتم بها عملية إدارة العمل الصفى فإن ما يجب الاهتمام به هو العلاقة بين المنهج وأهدافه من ناحية والأسلوب المتبع بالفعل .

٦ - *أدوار المعلم* : وهى تختلف من منهج لآخر ، فقد يقتصر دور المعلم على عملية تلقين الحقائق والمعارف ، وقد يمارس المعلم أدواراً أخرى مثل تخطيط الأنشطة وإثارة المشكلات والاهتمامات وتوجيه التفكير ويتوقف عدد الأدوار - نوعها على فلسفة المنهج وأهدافه من ناحية نوع الإمكانات المتاحة والمناخ التربوى الذى يمارس المعلم عمله فيه من ناحية أخرى ، وهذا الأمر يعنى أن أدوار المعلم محصلة لكافة أبعاد المنهج الدراسى ، ومن ثم فهى مجال أساسى يجب أن يخضع لعمليتى التقويم والتطوير فى إطار العملية الكلية لتقويم المنهج وتطويره .

وعلى الرغم من كثرة الكتابات النظرية حول تقويم المناهج وتطويرها إلا أنه قد لوحظ أن هناك قصوراً فيما يمكن وصفه بالتوازن بين الدراسات النظرية من ناحية والدراسات الميدانية من ناحية أخرى ، على الرغم من أن الحاجة إلى تقويم المناهج وتطويرها تنبعث من مشكلات ميدانية فى الأصل ، ويحتاج - العاملون فى هذا الميدان عادة إلى بيانات من مصادر عديدة ، ومعنى ذلك أن عملية تقويم المنهج وتطويره ليس عملية فردية ولكنها عملية جماعية تعاونية علمية ، ذلك أن البيانات تنبع من مصدرين أساسيين هما الفصل الدراسى وأحكام الخبراء ، والشكل التالى يبين العلاقة بين هذين المصدرين الرئيسيين والمصادر الفرعية المندرجة تحت كل منهما .



شكل رقم ٣٦

ويتبين من هذا الشكل أن الصورة الأولية للمنهج المطور هى نقطة البداية أى أن المناهج المستخدمة على المستوى المدرسى حينما تبدأ عملية تطويرها يجتهد الخبراء للتوصل إلى مرحلة الصورة الأولية وعندئذ تبدأ الدراسات الأولية والميدانية لجمع البيانات حول جدوى هذه الصورة الأولية ، ويقوم بتلك الدراسات من ناحية فريق من الخبراء فى مجال علم النفس التربوى وخبراء المادة وغيرهم من المختصين والمشاركين فى التوصل إلى الصورة الأولية ، بالإضافة إلى المعلمين الذين تسند إليهم عملية تجريب تلك الصورة ، وفى الناحية الأخرى تبدأ عملية جمع بيانات عن الميدان ، وذلك من خلال التقارير الذاتية للمشاركين فى عملية التجريب وكذا أعمال التلاميذ والملاحظات التى يتم جمعها فى أثناء العمليات التنفيذية للمنهج وفى ضوء ذلك تتم صياغة آراء الخبراء والمعلومات والبيانات المجمعة من الفصول الدراسية فى صورة موجزة مع التوصيات التى يراها كل فريق وفى ضوء ذلك يقوم خبراء المادة وفريق التقويم بمناقشة

كل ذلك للتوصل إلى الصورة المعدلة أو المطورة للمنهج الدراسى ، ومعنى ذلك أن هذه العملية ذات شقين ، الشق الأول متعلق بعملية جمع البيانات حول المنهج وهو ما يطلق عليه تقويم المنهج ، والشق الثانى يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضع التى تحتاج إلى تطوير ، وهو ما يطلق عليه عملية تطور المنهج ، ويلاحظ فى هذا الشأن أى مرحلة جمع البيانات يستفاد منها بآراء كل من له صلة بعمليات المنهج ، وإن كانت هذه العملية تتم على محورين هما آراء الخبراء والملاحظات التى يجرى تسجيلها من خلال الممارسات الميدانية فى الفصول المدرسية حيث تجرى العمليات التنفيذية للمنهج ، ولعل هذا الأمر يشير بوضوح إلى الأسباب التى أدت - ولاتزال - إلى فشل العديد من محاولات تقويم المناهج المدرسية وتطويرها ، فهى ليست عملية جزئية أو عملية فردية أو عملية عفوية أو إرتجالية وإنما هى عملية علمية تقوم على الأدلة العلمية والدراسات التحليلية المتأنية ، وهذا الأمر يدعونا إلى معالجة مراحل العمل فى هذا الميدان وهى كما يلى :

أولا : دراسة الأهداف العامة للتربية وما ينطوى تحتها من الأهداف النوعية :

من الطبيعى أن يكون لأى نظام تعليمى أهدافاً معينة وهى تحدد فى مجموعها ما يجب أن يتعلمه التلاميذ وسبل تعليمه وبناء على ذلك يتم إعداد المواد التعليمية والكتب المدرسية ، وبذلك يمكن القول أن الأهداف العامة للتربية لأى نظام تعليمى تعكس الاتجاه السياسى الذى يتبناه المجتمع ويلتزم به ، ومن أمثلة هذه النوعية من الأهداف :

١ - إتاحة الفرص المتكافئة للجميع للتعلم .

٢ - الإعداد للحياة .

٣ - رفع مستوى التحصيل .

٤ - دعم التكامل الإجتماعى .

٥ - جعل الحياة المدرسية مجالا للإستمتاع والخبرات السارة .

٦ - تعليم التلاميذ كيف يفكرون .

٧ - إعداد القوى العاملة المدربة .

إن هذه النوعية من الأهداف وإن كانت تعبر عن الاتجاه العام للدولة أو سلطاتها التربوية إلا أنها لا تصف سوى الصورة العامة للعمل التربوى وما يجب الالتزام به فى عملية التربية ، ولذلك نجد أن العاملين فى مشروعات تقويم المناهج وتطويرها مطالبون بتحليل مثل تلك الأهداف لإستخراج الأهداف النوعية لمختلف المناهج المدرسية وذلك لتعرف ما يجب تعليمه وإنتاج المواد التعليمية اللازمة لهذا الغرض ، وقد يشارك فى هذه المرحلة المعلمون والموجهون والهيئات المسئولة عن برامج تدريب المعلمين وهنا يجب أن يكون المشاركون فى عملية التقويم والتطوير على دراية كاملة بدواعى أو مبررات التطوير ، فقد تكون تلك الدواعى ذات طابع سياسى أو علمى أو تربوى أو خليطاً من هذا كله إذ أن هذا الأمر سينعكس بالضرورة على اتجاهات التطوير ومضمون المنهج وما يجرى من تفاعلات بين عناصره وعملياته التخطيطية والتنفيذية التى سبقت الإشارة إليها ، ويلاحظ أن العمل فى هذه المرحلة يشبه إلى حد كبير بداية العمل فى تخطيط أى منهج مدرسى ، ولعل الفرق الوحيد بين العمليتين هو أن العمل فى تقويم المناهج وتطويرها لا يبدأ من فراغ إذ أنه يبدأ من شىء موجود بالفعل ويتم تنفيذه على المستوى المدرسى وتظهر الحاجة إلى مراجعته وتقويمه وتطويره ، بينما فى الحالة الأولى أى مرحلة تخطيط المنهج يلاحظ أن العمل يبدأ من تصور جديد فى إطار فلسفة جديدة تنعكس على نموذج جديد للمنهج ، وعندئذ تبدأ كافة العمليات التخطيطية الأخرى للمنهج ، على أنه فى الحالتين تجرى دراسة واعية دقيقة للأهداف العامة للتربية لنفس الغرض وهو التوصل إلى الأهداف النوعية الخاصة بكل مجال دراسى ، وما تجدر الإشارة إليه فى هذا المجال هو أن العمل فى المرحلتين يعتمد على عمليات تخطيطية تخضع لعمليات التقويم المستمر التى تستهدف للتوصل إلى عمل علمى .

ثانيا : التقويم فى مراحل التخطيط :

وهو يهدف المراجعة الدائمة والتعديل المستمر إلى أن يشعر القائمون على أمر تطوير المنهج أن الأهداف التعليمية والمحتوى وطرق التدريس وغيرها من عناصر المنهج التى تم تخطيطها تعبر بصدق عن الأهداف العامة ، وعلى الرغم من أن هذا الأمر لا يمكن التوصل إليه بصورة كاملة أو دقيقة إلا من خلال مرحلة التجريب والممارسة الميدانية ، إلا أنه يمكن للقائمين على عملية التطوير أن يصلوا من خلال ما يجرى من عمليات تقويمية فى أثناء التخطيط إلى تصور مبدئى لمدى نجاحهم فى اختيار المحتوى وإعداد المواد التعليمية اللازمة والتنظيم والتتابع للخبرات التى يحتويها المنهج ، الأمر الذى يقلل من العوامل الفشل ويوفر الوقت والجهد ، وأول الأمور التى تخضع للتقويم فى هذا المجال هو الأهداف التعليمية ، وهذا الأمر يحتاج إلى تعرف آراء خبراء غير أولئك الذين اشتركوا فى تحديدها وصياغتها ، والمعايير التى يمكن استخدامها فى هذا الشأن هى :

١ - ارتباط الأهداف التعليمية بالأهداف العامة .

٢ - حددت بدقة ووضوح .

٣ - مناسبة للمستوى التعليمى والعقلى للتلاميذ .

٤ - هامة وتؤدى إلى مزيد من التعلم فى المستويات التالية أو فى مجالات دراسية أخرى .

وللتوصل إلى قرار بهذا الشأن تستخدم عادة جداول خاصة لتعرف آراء الخبراء بشأن الأهداف التعليمية ، والجدول التالى يعد مثالا لها :

	الإرتباط بالأهداف العامة	الدقة والوضوح	المناسبة	الأهمية
خبراء فى المناهج	✓	✓	✓	✓
خبراء علم النفس التربوى		✓	✓	✓
خبراء الإجتماع التربوى	✓	✓		✓
خبراء المادة	✓	✓	✓	✓
خبراء الإدارة التربوية	✓	✓		
خبراء تقويم المناهج	✓	✓	✓	✓
المعلمون	✓	✓	✓	✓

شكل رقم (٣٧)

ويخضع المحتوى الذى يتم اختياره فى مرحلة التخطيط للتقويم أيضاً فقد يكون المحتوى المختار من مجال واحد أو مجالين أو أكثر ، وهذا الأمر يتوقف على نوع الأهداف التى يرجى تحقيقها ، وفى جميع الحالات يحتاج القائمون بعملية التطوير إلى الدليل العلمى الذى يؤكد لهم صدق اختيارهم للمحتوى من مجال أو أكثر ، وهذا الأمر يتم على أساس عدة معايير :

١ - مدى الإتصال بين الأهداف والمحتوى المختار .

٢ - مدى حداثة المحتوى المختار .

٣ - مدى الإتصال بين المحتوى والمتعلم وبيئته التى يعيش فيها .

٤ - مدى الإتصال بين المحتوى وخبرات المتعلم وبيئته .

٥ - مدى التوازن فى جوانب المحتوى المختار .

٦ - مدى سلامة البنية التنظيمية للمحتوى .

ويتم استخدام تلك المعايير فى صورة استفتاءات يجيب عنها الخبراء المعنيون بالمحتوى المختار ، ويفضل فى هذه الحالة أن تتم الإجابة عن أسئلة الاستبيان فى إطار مناقشات بين الخبراء لإصدار الأحكام على المحتوى فى إطار تلك المعايير المختارة ، والجدول التالى يبين تلك المعايير ونوعية الخبرات وأدوات التقويم ونوع الاستجابات المطلوبة .

المعايير	الخبراء المشاركون	أداة التقويم	نوع الاستجابات المطلوبة
الاتصال بالأهداف	خبراء المناهج - خبراء المادة - معلمون ذوى خبرة	الإستفتاء استجابات محدودة	نعم أو لا
الحداثة	خبراء المادة	إستفتاء على عناصر المحتوى	نعم أو لا إستجابات حرة مع التصحيح.
الإتصال بالمتعلم وبيئته	خبراء فى علم النفس التربوى . معلم المعلم - معلمون ذوى خبرة .	قوائم تحليل .	الترتيب - تحديد مواطن الضعف - تقديم البدائل .
التوازن	خبراء مادة - خبراء فى علم النفس - خبراء مناهج - معلمون ذوى خبرة	تحديد أوجه التعليم وأوجه النشاط التى يقوم بها المتعلم .	نعم أو لا مع التعليق والمقترحات .
البنية التنظيمية			

وإذا كانت الأهداف التعليمية والمحتوى المختار يخضعان لعملية التقويم فى مراحل التخطيط لتطوير المنهج ، فإن ذلك يستتبع عادة - بتقويم عملية التدريس المرتبطة بهما (Teaching learning strategies) والمقصود بذلك هو تعرف مدى قدرة المعلم على تدريس المحتوى المختار ، وهناك بعض المشروعات التى لا تجرى هذه العملية حيث تترك الحرية كاملة للمعلم لاختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة ، وهناك أيضاً مشروعات جديدة تقتضى تمكن المعلم من مهارات وممارسات جديدة ، وهنا تصبح عملية التقويم أساسية إذ لابد من التأكد من توافر الإمكانات اللازمة لعملية التنفيذ ، بالإضافة إلى قدرة المعلم على ذلك ، والمقصود بقدرة المعلم هنا هو أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لذلك ، إذ أن تطوير منهج ما لا يعنى مجرد تطوير المحتوى أو تنظيمه ، ولكنه يعنى إلى جانب ذلك التأكد من إمكانية التنفيذ من خلال استراتيجيات معينة يتم وضعها نظرياً فى البداية ولا يمكن إصدار قرار فى هذا الشأن دون جمع بيانات ومعلومات من الميدان ، ولا يغيب عن بال المطورين فى هذا الشأن كلفة كل استراتيجية من الاستراتيجيات المقترحة ، وتستخدم فى هذا الشأن عادة ثلاثة معايير أساسية هى :

١ - مدى الفعالية والاقتصاد الذى تحققه كل استراتيجية .

٢ - مدى القابلية للإستخدام فى الفصل الدراسى .

٣ - مدى كفاية المعلم لاستخدام كل استراتيجية .

وتخضع المواد التعليمية أيضاً لعملية التقويم فى مرحلة التخطيط للتطوير فهناك الكتب المدرسية ومواد التعلم الذاتى والقراءات الإضافية والبرامج التليفزيونية والشرائح والأفلام والتسجيلات الصوتية والحقائب التعليمية ، وتلك المواد التعليمية تخضع فى اختيارها وإعدادها لما يقرره فريق المطورين فى مرحلة إعداد الأهداف وتحديد المحتوى والاستراتيجيات التدريسية ، ومهما كانت الصورة النهائية للمواد التعليمية فهى تخضع لعملية التقويم باستخدام المعايير الآتية :

١ - مدى الإتصال بين محتوى المواد التعليمية والأهداف التعليمية .

٢ - مدى صدق محتوى المواد التعليمية وثباته .

٣ - مدى مراعاة التنظيم المنطقى فى محتوى المواد التعليمية .

٤ - مدى مراعاة الأسس النفسية للمتعلم .

٥ - مدى ملاءمة الأسس النفسية للمتعلم .

٦ - مدى ملاءمة اللغة والرسوم والتوضيحات المستخدمة .

٧ - مدى توافر فرص التعزيز للمتعلم .

٨ - مدى الاهتمام بعمليات الفهم والتفكير الناقد .

وإلى جانب تلك المعايير ، هناك نوعية أخرى من المعايير التى تستخدمها بعض مراكز بحوث تقويم المناهج وتطويرها وهى متعلقة بالنواحى الاقتصادية للمشروع مثل حجم الوحدات الدراسية وكلفتها ومدى سهولة تناولها وغير ذلك من النواحى التى تعد من عوامل النجاح أو الفشل للمنهج المطور ويشارك فى تقويم هذه الناحية عادة عدد من المعلمين إلى جانب خبراء المادة والمناهج وعلم النفس التربوى وخبراء إنتاج المواد التعليمية .

ثالثا : التجريب الأولى للمواد التعليمية والطرق ومراجعتها :

وهذه المرحلة لا تبدأ عادة إلا حينما يتم التوصل إلى مرحلة إنتاج المواد التعليمية وعندئذ تبدأ مرحلة التجريب الأولى ، وهى تتم عادة فى عدد محدود من المدارس والفصول ، والغرض منها هو التأكد من صلاحية المنهج المطور وإجراء التعديلات اللازمة التى تكشف عنها التجربة الميدانية ، فحينما يضع المطورون الأهداف ويختارون المحتوى والطرق يكونوا فى موقف لا يملكون فيه الدليل العلمى على سلامة تصوراتهم وعلى إمكانية نجاح المعلم فى التنفيذ وعلى قابلية المنهج المطور لتحقيق ما حدد له من الأهداف ، ومن ثم فإن السبيل الوحيد لذلك هو ما تكشف عنه التجربة الميدانية الأولية ، وهذا الأمر هو ما يطلق عليه عملية التقويم البنائى Formative Evaluation وهى تعنى أن تشير عملية التقو   و موازٍ مع

عمليات المنهج سواء كان فى مرحلة التخطيط والبناء أو فى مرحلة التطوير ويحتاج المختصون فى هذا الشأن عادة إلى الأدلة التى يتم بمقتضاها التغيير أو المراجعة وكذلك الأدلة التى يتم على أساسها قبول المنهج فى صورته الجديدة المطورة ، ومصادر هذه الأدلة هى آراء الخبراء والمعلمين والمشرفين التربويين والتلاميذ الذين اشتركوا فى التجريب الأولى ، ومن المصادر الأساسية فى هذا الشأن أيضاً ما يمكن جمعه من بيانات ومعلومات عن الممارسات الميدانية ، وهو الأمر الذى يتم التوصل إليه عادة عن طريق بطاقات الملاحظة المباشرة ، والمصدر الثالث لتلك الأدلة هو العائد من تنفيذ المنهج ، أى نوع التعلم الذى يتم تحقيقه من خلال تنفيذ المنهج ، وهذا المصدر يعد فى الحقيقة المصدر الرئيسى أو المعيار الحقيقى لنجاح المنهج وخاصة إذا ما قورن فى إطار الأهداف التى تسبق تحديدها والأدلة التى تم الحصول عليها من هذا المصدر تكون على درجة متميزة من الصدق بحيث يمكن فى ضوء منها دعم الأدلة التى تم الحصول عليها من المصدرين الآخرين أو استبعاد بعضها .

رابعا : التجريب على نطاق واسع :

وهذه المرحلة تبدأ حينما يتم التوصل فى المرحلة السابقة إلى الصورة المطورة للمنهج والتى تعنى أن المبادئ والأسس النظرية التى بدأ منها المطورون وكانت موضع اعتبارهم فى أثناء عملية التخطيط قابلة للتطبيق الميدانى ويمكن أن تؤدى إلى نتائج طيبة فى إطار الأهداف التى سبق تحديدها ، وعندئذ تبدأ مرحلة جديدة قبل إصدار القرار النهائى بصلاحية المنهج للتعميم ، والهدف الأساسى من مرحلة التجريب على نطاق واسع هو التعامل مع المشكلات التى لم تبحث والتى لم يتم التوصل إلى حلول لها خلال مرحلة التجريب الأولى ، ذلك أن التجريب الموسع لمنهج مطور فى إطار نظام تربوى جديد يكشف عادة عن مشكلات لا تظهر خلال المرحلة الأولى من التجريب ، ولذلك فمن الضرورة بمكان أن تبدأ عملية تجريب موسعة حيث الظروف التى تتشابه مع المجال العام الذى سيتم فيه تنفيذ المنهج وتعميمه ، وتختلف مرحلة التجريب فى هذه المرحلة عن التجريب فى المرحلة السابقة فى عدة نواحى ، وتعتبر طرق التقويم إحدى

نواحى الإختلاف الأساسية بين المرحلتين وخاصة من حيث العينات ونوع المادة التى يسعى إليها الباحثون وكذا التصميم التجريبى للمنهج المطور ، هذا بالإضافة إلى أن المواد التعليمية التى يتم إستخدامها فى هذه المرحلة تكون قد تمت مراجعتها وتطويرها نتيجة للتجريب الأولى ، كما تتميز هذه المرحلة بظهور مشكلة أساسية تخضع عادة للدراسة وهى المشكلة المتعلقة بإنتاج المواد التعليمية على مدى واسع يكفى التجربة الموسعة ، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بتكلفة الأدوات والأجهزة التى يحتاج إليها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج ، ومن المشكلات التى تظهر عادة فى هذه المرحلة مشكلة النمط الاتصالى (Communication Pattern) فحينما يختار المعلمون للإشتراك فى مرحلة التجريب الأولى يراعى فيهم مستوى معين من الاهتمام بالتجربة بل وكثيراً ما يكونوا أكثر ميلا لنجاح التجربة ، كما يكونوا عادة على اتصال وثيق بالفريق الذى شارك فى عملية التخطيط من خلال الاجتماعات والمناقشات التى تجرى فى أثناء التجريب ، بينما يلاحظ أن هذا النمط الاتصالى بين المعلمين والفريق يختلف عنه فى إطار مرحلة التجريب الموسع إذ يزداد عدد المدراس والفصول المدرسية وبالتالى عدد المعلمين ، ومن هنا يأخذ النمط الاتصالى صورة مختلفة إذ أنه يغلب عليه الطابع الرسمى فى مقابل الطابع غير الرسمى فى المرحلة الأولى ، كما يغلب عليه الطابع البيروقراطى فى مقابل العلاقات البسيطة المتحررة والمباشرة فى المرحلة الأولى ، هذا بالإضافة إلى ظاهرة تدخل الخبراء فى عملية التجريب فى المرحلتين ، وهى ما يطلق عليها :

(Intervention Versus . Non Intervention)

ونعنى بها مستوى تدخل الخبراء فى مجرى عملية التجريب ، فهم يتابعون عملية تجريب المنهج فى المرحلة الأولى عن قرب وبصورة مباشرة كما أنهم يجرون من التعديلات والتبديلات المناسبة التى يرون أنها ضرورية لتطوير المنهج فى أثناء التجريب ، وهذا المستوى من التدخل لا يتاح لهم فى مرحلة التجريب الموسعة ، وبذلك فإن هذه المرحلة من التجريب تتمخض عن نواحى الضعف واقتراح برنامج للتعديل والتطوير فى إطار نتائج عملية التقويم البنائية ، كما أنها تتمخض أيضاً عن تحديداً دقيق للظروف والشروط الواجب توافرها للتنفيذ الناجح للمنهج المطور ، وهذه الظروف

والشروط قد تكون متعلقة بالمتعلمين أو المعلمين أو أسلوب تنظيم الفصل الدراسى أو توافر أجهزة خاصة أو أنشطة تعليمية معينة .

خامسا : التقويم فى مرحلة التعميم Summative Evaluation :

لا يصل المنهج إلى مرحلة التعميم إلا حينما يتم التوصل إلى إنتاج الصورة النهائية له والتى يعتبرها الخبراء مناسبة للمستوى التعليمى الذى أعد من أجله ، ومن أهم المشكلات التى تواجه الخبراء فى هذه المرحلة مشكلة فهم المعلمين للمنهج وثقتهم بأنفسهم بالقدر الذى يؤهلهم للقيام بأعباء المنهج المطور ، والسؤال الذى يواجه المطورين عادة فى هذا الشأن هو : *كيف يتم التقويم فى هذه المرحلة* ؟ إن هذه العملية تختلف من موقف إلى آخر ففريق التطوير فى مراكز البحوث يقومون بالتقويم المستمر بأنفسهم كما أنهم قد لا يقومون به مباشرة وإنما يضعون التوجيهات اللازمة لعملية التقويم التى يقوم بها خبراء التقويم فى المرحلتين السابقتين ، وقد يشترك فى بعض جوانب العمل التقويمى فى هذه المرحلة بعض الأفراد الذين لا يملكون خبرات الخبراء ومهاراتهم ، ولكن الشىء الضرورى فى هذه المرحلة هو أن يكون من بين العاملين أحد خبراء التقويم والذى يجب أن يكون على صلة مباشرة بمجرى العمل وخاصة فيما يتعلق بالعينات وجمع المعلومات والأدلة وعرضها وتلخيصها ووضع نظام منطقى يجمع المادة الضرورية والاتصال الدائم بمن فى يدهم الصلاحية لإتخاذ القرارات الخاصة بتطوير المنهج وفى هذا المجال لابد من توافر معلومات حول الجوانب الآتية :

١ - المادة الدراسية .

٢ - الخصائص الواجب توافرها لدى المتعلم واللازمة للبدء فى دراسة المنهج .

٣ - الخصائص الواجب توافرها لدى المعلم واللازمة للبدء فى دراسة المنهج .

٤ - المسلمات الأساسية التى قام عليها المنهج وخاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين عمليتى التدريس والتعلم .

٥ - المستويات المختلفة للأهداف التى يرجى تحقيقها من تنفيذ المنهج .

٦ - العمليات الإدارية اللازمة لتنفيذ المنهج .

٧ - الأنشطة المصاحبة للمنهج بصورة تفصيلية .

٨ - المواد التعليمية المستخدمة من كتب وأوراق العمل والوسائل التعليمية والمعامل والأجهزة .

٩ - العمليات التنظيمية الضرورية لتنفيذ المنهج مثل عامل الزمن والشروط اللازمة للممارسة الأنشطة وتقويم المواد التعليمية .

١٠ - طرق تنفيذ المنهج وذلك باقتراح طرق التدريس وبيان أدوار المعلم فى هذا الشأن .

١١ - إجراءات التقويم النهائى للمنهج .

ويعتمد توافر تلك المعلومات بالدرجة الأولى على الدراسة العميقة للوثائق الأولى لعملية تخطيط المنهج وتطويره والمناقشات التى تجرى بين أعضاء فريق العمل من الخبراء والمعلومات التى تم الحصول عليها من المراحل المبكرة للتجريب والمناقشات مع المعلمين ومقارنة المنهج بالمناهج الأخرى ، وتستخدم فى هذا الصدد جداول خاصة يعد الجدول التالى نموذجاً لها :

ويلاحظ من هذا الجدول أن المعلومات المطلوبة من كافة المصادر ترتبط ببعضها إرتباطاً وثيقاً ، وهى تستهدف فى النهاية التوصل إلى حكم صادق على مدى فعالية المنهج ومدى اتفاقه مع الفكر أو النظرية الأساسية التى أستند إليها الخبراء فى العمليات التخطيطية والتنفيذية السابقة على هذه المرحلة .

المعلومات المطلوبة / مصادر المعلومات	(١) الأهداف	(٢) مدى اقتناع المعلمين بالأهداف	(٣) أدوار المعلم	(٤) الممارسات والتفاعلات الصفية	(٥) الدعم المطلوب من السلطات التربوية	(٦) معايير الفعالية
المواد المطبوعة وثائق الخبراء مناقشات الخبراء نتائج التقويم البنائى مناقشات المعلمين فى مرحلة التجريب الأولى نتائج المقارنة مع المناهج الأخرى						

شكل رقم (٣٩)

ويلاحظ أنه فى أثناء هذه المرحلة يتم الكشف عن مدى حاجة المعلمين العاملين إلى التدريب الإضافى حيث أنه قبل مرحلة التعميم تعد لهم برامج تدريبية تتفق مع طبيعة المنهج الجديد ، ومع ذلك فإنه كثيراً ما تظهر نواحى قصور فى الأداء لدى المعلمين ، ومن ثم يقرر الخبراء ما يرونه ضرورياً من البرامج التدريبية وقد يرتبط بذلك أيضاً برامج تدريبية أخرى للمستويات الإشرافية الأخرى ذات الصلة بعمليات المنهج التنفيذية ، هذا كما تكشف هذه المرحلة عما قد يوجد من قصور فى الإمكانات فى المدارس التى ينفذ فيها المنهج ، كما تبين العلاقة بين المنهج ومختلف الهيئات الإمتحانية التى تخضع لها مختلف المدارس ، ومن ثم تقترح السبل التى يمكن من خلالها تذليل كافة العقبات التى ربما تحول دون تحقيق ما حدد للمنهج من الأهداف على أن ما يهمنا فى هذا المجال هو النواحى التى تهتم بها برامج تدريب المعلم وهى تهتم عادة بما يلى :

١ - زيادة حصيلتهم من المعارف إلى جانب إكسابهم الخبرات بالعمل وتخطيط الأنشطة .

٢ - فهم الأهداف المحددة والعلاقة بينها من ناحية والخبرات التعليمية التى يحتويها المنهج من ناحية أخرى .

٣ - فهم الأدوار التى يجب أن يقوم بها المعلم وهو بصدد تنفيذ المنهج ، وأسس تنظيم الفصل الدراسى وأنواع التفاعلات التى يجب أن تقوم بينه وبين تلاميذه .

٤ - تدريبهم على كيفية تقويم مستويات تقدم المتعلمين .

٥ - إكسابهم المهارات والاتجاهات نحو نموهم العلمى والمهنى المستمر .

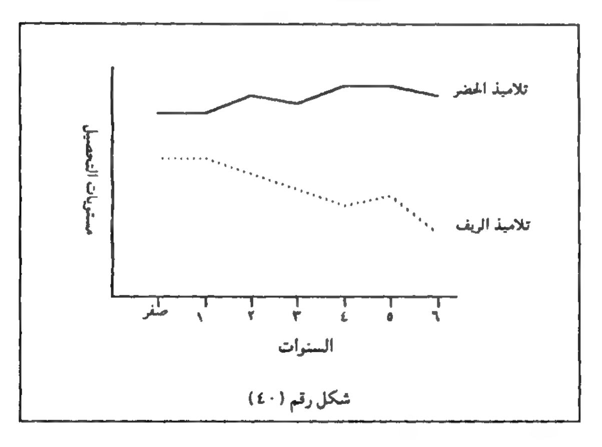
على أن هذه النواحى ليست كلها ضرورية فى جميع البرامج التدريبية ، إذ أن تحديد مضمون كل برنامج يعتمد على النتائج التى يتم التوصل إليها من عملية التقويم فى هذه المرحلة ، وبذلك قد تبدأ البرامج بصورة موازية لمرحلة التجريب الأولى أو لمرحلة التجريب الموسع أو فى أثناء عملية التقويم المصاحب لعملية التصميم أو

بعدها ، ومن ثم يمكن القول أن عملية التقويم ليست عملية نهائية ولكنها عملية مستمرة باستمرار العمل فى عمليات المنهج سواء التخطيطية أو التنفيذية ، وكلها تستهدف دائماً رفع أداء مستوى المعلم ليكون قادراً على تقديم الأداء الأفضل فى سبيل تحقيق أهداف المنهج المطور ويتم الحكم عادة على مدى فعالية برامج تدريب المعلمين فى ضوء حصيلة التعلم مقارنة بالأهداف المرغوب فيها .

سادسا : الضبط النوعى للمنهج المطور :

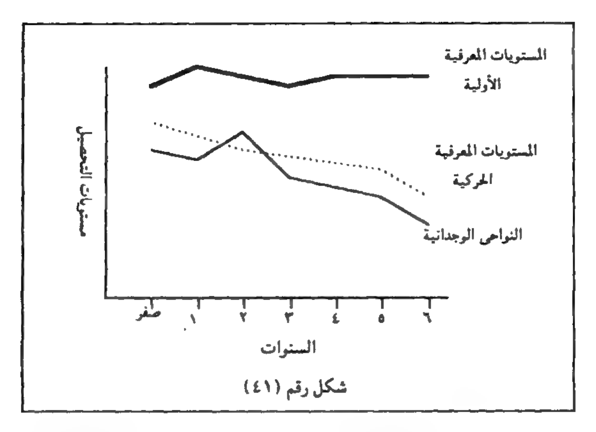
لعله قد لوحظ مما سبق أن هناك عمليتين تقويمتين أساسيتين ، هما مرحلة التقويم البنائى ومرحلة التقويم النهائى ، وأن مرحلة التقويم البنائى تهدف إلى تجريب المواد التعليمية والطرق المطورة بصورتها الأولية ، وأن تلك المواد والطرق تتم مراجعتها وتطويرها بحيث تأخذ صورة أخرى أكثر ضبطاً ، وأن مرحلة التقويم النهائية تهدف فى جملتها إلى تقدير القيمة الحقيقية للمنهج المطور من حيث نوعيته ومدى فعاليته ، وفى ضوء ذلك تجرى مرحلة تطوير تالية ، أى أن مرحلة الضبط النوعى للمنهج المطور تتم بناء على المعلومات والبيانات والأدلة المستخلصة من نتائج مرحلة التقويم النهائى ، وتنبع الحاجة إلى الضبط النوعى للمنهج عادة من التفاعلات التى تجرى بين المنهج ذاته وكيفية استخدام المعلمين والتلاميذ له فى الميدان والظروف والضوابط السائدة فى أثناء تنفيذه ، ومن ثم فإن عملية تطوير المنهج لا تنتهى بإنتهاء مرحلة التقويم البنائى ولكنها تستمر بإستمرار المنهج فى ميدان العمل التربوى ، وفى ضوء ذلك فإن الضبط النوعى للمنهج المطوز يأتى عادة فى المرحلة النهائية ، والعمل فى هذه المرحلة معنىً بالدرجة الأولى بإقامة الدليل على فعالية المنهج المطور فى فترة زمنية معينة بالنسبة لجموع المتعلمين الذين أتيحت لهم فرص دراسة ذلك المنهج وترجع أهمية هذه المرحلة إلى أنه كثيراً ما قد تثبت فعالية المنهج المطور فى مرحلتى التجريب الأولى والتجريب الموسع ، كما يصبح المعلمون مدركين لأدوارهم بوضوح ، وفى نفس الوقت يرى الخبراء أن إثبات فعالية المنهج المطور تحتاج إلى فترة من الزمن ، ومع ذلك كثيراً ما يلاحظ أنه بالرغم من فعالية المنهج المطور فى هاتين المرحلتين إلا أنه حينما يصبح جزءاً من النظام التربوى تقل فعاليته ، وقد يرجع هذا الأمر إلى ظهور عوامل سلبية

متعلقة بالمتعلم أو المعلم أو الإمكانات المتاحة أو الظروف البيئية ، تؤدى بمرور الزمن إلى تناقص فى الاهتمام أو الدافعية نحو الإقبال على تنفيذ المنهج أو على الأقل فى بعض جوانبه ، وفى هذه الحالة يقال أن « *المنهج يعانى من التدهور* » ، وقد يصل المنهج إلى هذه الحالة بين فئة معينة من التلاميذ أو فى بيئة معينة دون البيئات الأخرى ، بمعنى أنه قد يصل إلى هذه الحالة فى إحدى أو بعض المناطق الريفية على سبيل المثال ، بينما نفس المنهج يظل على مستوى عالٍ من الفعالية فى المناطق الحضرية ، والشكل التالى يوضح هذه الفكرة .



شكل رقم (٤٠)

وكما أن حالة التدهور هذه قد يتعرض لها المنهج فى قطاع أو فئة ما ، مما قد يؤدى إلى تناقص فى مستوى فعاليته ، فقد يتعرض أيضاً لنفس الحالة فى ناحية أو أخرى من مخرجات العملية التعليمية ، فقد يظل المنهج على نفس مستوى الفعالية التى كشفت عنها مرحلتى التجريب الأولى والموسع فى بعض النمو المعرفى ، وقد لا يظل كذلك بالنسبة لنواحى النمو المعرفى المركبة وكذا فى النواحى الوجدانية ، والشكل التالى يوضح هذه الفكرة .



شكل رقم (٤١)

ومهما كانت درجة التدهور أو موضعه فإن العمل فى مرحلة الضبط النوعى للمنهج تعنى دراسة تتبعية تحليلية للمنهج على محور زمنى فى قطاعات مختلفة لتعرف ما إذا كان المنهج لايزال على مستوى الفعالية الذى ظهر فى مراحل التجريب ، أم أن ذلك المستوى بدأ فى التراجع ، ومن خلال ذلك فإن من يتحملون مسئولية العمل فى هذه المرحلة يجب أن يضعوا فى اعتبارهم النواحى الآتية :

١ - أنه ليس من المفترض أن يظل المنهج على نفس الدرجة من الفعالية التى أثبتتها التجارب السابقة ، حيث أن المنهج يطبق فى ظروف دائمة التغير .

٢ - أن يكونوا قادرين على تحديد المواضع والأسباب المسئولية عن ظاهرة التدهور ، وذلك من خلال جمع المعلومات والأدلة والبيانات بأسلوب دقيق ، وبعبارة أخرى يصلون إلى الإجابة الدقيقة للسؤال التالى :

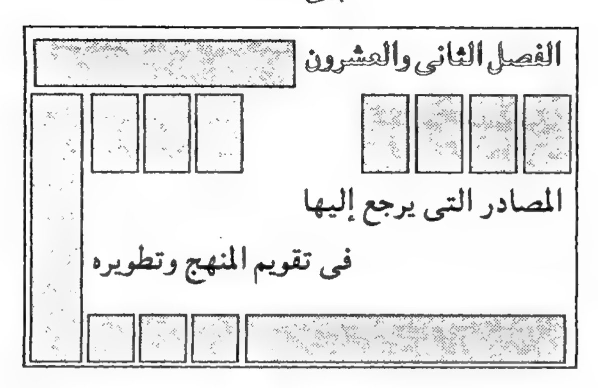
ما الظروف والعوامل التى يمكن أن تقلل من مستوى فعالية المنهج ؟

٣ - حينما يتم التوصل إلى مواضع القصور وأسباب تلك الظاهرة يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة للعلاج والبدء على الفور فى تجريب سبل العلاج ، وهم فى هذا الشأن لا يتخذون القرار بشأن تطوير المنهج وإنما يقدمون البيانات والمعلومات والأدلة ويقترحون سبل العلاج التى أثبتت التجربة فعاليتها إلى الفريق المسئول عن تطوير المنهج ، وهذا يعنى أن فريق الضبط النوعى للمنهج يجب أن يكون على صلة مستمرة بفريق التطوير ، وقد يجد فريق التقويم أن حالة التدهور ترجع إلى سلسلة من الفشل فى التطبيق أو إلى تغيرات فى الخلفيات الإجتماعية أو الثقافية أو النفسية فى المتعلمين الذين يدرسون المنهج ، وقد ترجع حالة التدهور إلى خليط من هذا وذاك ، ومن ثم فإن العمل فى هذه المرحلة يحتاج إلى وقت وجهد ومال كثير ، ولذلك يلاحظ أن العديد من مراكز بحوث تطوير المناهج تعتبر عملية تقويم المناهج كلها عملية ضبط نوعى سواء كان ذلك فى مرحلة التخطيط للتطوير أو فى مراحل التجريب والتطبيق العام ، ولعل هذا الأمر يرجع إلى طبيعة النظرة إلى المناهج الدراسية من حيث هى التى تعكس الصورة التى يرجوها المجتمع لأبنائه ، وبالتالى فهى تعتبر أن ما يبذل من وقت أو جهد أو مال مهما بلغت قيمته ليس من قبيل الفاقد ، إذ أنه متعلق بحاضر ومستقبل المجتمع كله .

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تختلف فى جوهرها عن جوهر العمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهج ، وأنه بقدر علمية إجراءات العمل فى هذا المجال بقدر ما تكون كفاءة المناهج المدرسية كما يتضح أن عملية التقويم والتطوير يقع فعلها على كافة عناصر أو مكونات المنهج ، بل ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن فعل التقويم والتطوير إذا ما وقع على جانب أو عنصر من عناصر المنهج دون العناصر الأخرى فإن ذلك سيؤدى فى الغالب إلى أخطاء عند التطبيق ، وتزداد خطورة هذا الأمر إذا ما انتقل المنهج من مرحلة التجريب الأولى إلى مرحلة التعميم ، وبالتالى

فإن عملية التقويم والتطوير فى هذه الحالة لا تكون سوى عملية شكلية لا قيمة لها ، هذا فضلا عن أن الانفصال أو العزلة بين النظرية أو الفكر من ناحية والتطبيق والممارسة من ناحية أخرى غالباً ما يزيد من احتمالات الفشل فى مرحلتى التقويم والتطوير ، وعندئذ تصبح المسألة مجرد شعارات ترفع ومقولات تردد دون أن يكون لها انعكاس حقيقى على الممارسات العملية فى هذا المجال ، على أن العمل فى هذا المجال سواء فى عمليات تخطيط المناهج أو تقويمها أوتطويرها يعتمد كلية على مدى النجاح فى الحصول على المعلومات والبيانات والأدلة التى تكشف عن نواحى القوة والضعف فى المنهج والتى يمكن فى ضوء منها إتخاذ قرارات التطوير والعلاج المناسبة وهو الأمر الذى سنعرض له بشىء من التفصيل فى الفصل التالى .

* * *



لعله قد تبين مما سبق أنه فى جميع مراحل العمل فى مجال تقويم المناهج وتطويرها تبدو الحاجة الملحة لآراء الخبراء كمصدر أساسى لإصدار القرارات العلمية ، وهذا الأمر يعنى الحاجة إلى عديد من الكفايات التى يصعب توافرها لدى خبير واحد ، والمقصود بالخبير فى هذا الشأن هو الشخص الذى يملك من الخبرات والكفايات ذات الصلة بإحدى نواحى المنهج والتى سبقت معالجتها فى فصول الباب الثالث ، فصاحب الفكر التربوى وخبراء المادة والمشتغلون فى مجال علم النفس والإجتماع والإشراف الفنى والمعلمون وأولياء الأمور على صلة مباشرة بنواحى المنهج وعملياته التخطيطية والتنفيذية فضلا عن صلتهم المباشرة أيضاً بعملية تقويمه وتطويره ، وقد يبدو للبعض أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تحتاج سوى إلى أحد أو بعض خبراء المادة لإعادة النظر فى محتوى المنهج وإجراء بعض التعديلات حذفاً أو إضافة أو تبديلا ، وهذا الأمر لا يعدو إلا أن يكون تطويراً شكلياً لا يأخذ من مفهوم التطوير سوى إسمه ومظهره ، ذلك أن تلك العملية ليست عملية فردية ، وليست عملية شكلية وليست عملية عفوية ، ولكنها عملية علمية تعتمد على مدى الكفاءة فى بحث الصلات بين مكونات المنهج وما يجرى بينها من عمليات مركبة ، ولذلك فإن هذا الأمر يحتاج إلى معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فعالية أى منهج دراسى ، وفى ضوء ذلك

يصبح من الميسور إتخاذ القرارات المناسبة ، ولذلك فإن هذا الفصل قد خصص لدراسة المصادر التى يرجع إليها فى عملية تقويم المنهج وتطويره ، والمقصود بتلك المصادر أولئك المختصين الذين يمكن الاستناد إلى آرائهم وما يقدمونه من ملعومات وبيانات وأدلة حول المناهج الدراسية موضع التقويم والتطوير ، كما سنعرض أيضاً فى هذا الفصل لنوعية أولئك المختصين ونوع المعلومات التى يمكن أن يقدمونها ومدى إمكانية الإعتماد عليها فى عمليات تقويم المنهج وتطويره ، وما نود أن نؤكده فى هذا الشأن أن تلك العلومات التى يتم الحصول عليها من تلك المصادر ليست تقوياً فى حد ذاتها ولكنها تعد بمثابة أحكام أو استجابات لتساؤلات تطرح عليهم بهدف آرائهم التى يستفاد منها فى عملية التقويم والتطوير ، وفى ضوء ذلك سنعرض لتلك المصادر فيما يلى بشىء من التفصيل :

أولا : أحكام الخبراء :

يرجع عادة إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج الدراسية فى جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها . وفى بعض الأحوال يعتمد على تكل المعلومات والآراء دون غيرها فى عملية التقويم ، ويتضح هذا الأمر عادة حينما يكون الأمر متعلق بتقويم المواد التعليمية للمنهج من حيث سلامتها من الناحية العلمية والناحية اللغوية ، ومن حيث اتصالها بمجرى الحياة المعاصرة ، كما يتضح أيضاً حينما يكون الأمر متعلق بتحديد الأهداف المرغوب فيها ومدى أهمية الموضوعات أو المحاور المختارة من المادة العلمية ومدى ملاءمة تلك المادة لمرحلة عمرية معينة ، هذا ويفضل خبراء التقويم الاعتماد على أحكام الخبراء فى حالتين على وجه الخصوص ، الحالة الأولى هى عندما لا يكون هناك فسحة من الوقت للحصول على المعلومات والأدلة من خلال نتائج التطبيق الميدانى ، والحالة الثانية هى حينما يصعب تجريب كل ما اقترحه الخبراء فى مرحلة تخطيط المنهج ، وهذا يعنى أن الإرتكاز إلى أحكام الخبراء فقط كثيراً ما يكون بسبب عدم كفاية الوقت المتاح للتجريب ، كما قد يكون بسبب قلة الإمكانات المادية المتاحة لهذا الغرض ، وفى جميع الأحوال تستخدم أحكام الخبراء كأسس لإتخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهج ، فإذا كانت هناك حاجة إلى

معرفة آراء الخبراء حول وحدات المنهج من حيث أهميتها وارتباط كل منها بالوحدات السابقة والتالية وارتباط كل منها بالحياة خارج المدرسة فهم يستخدمون جداول من نوع خاص يمثلها الشكل التالى :

شكل رقم (٤٢)

عنوان الوحدة	الأهمية	ارتباطها بالوحدات الأخرى	ارتباطها بالحياة خارج المدرسة	ارتباطها بأهداف المنهج
الأولى				
الثانية				
الثالثة				
الرابعة				
الخامسة				
السادسة				
السابعة				
الثامنة				

ويستخدم الخبراء فى هذا الشأن مقياس متدرج (من صفر إلى ٥) لإعطاء درجات لكل وحدة من وحدات المنهج على تلك المحاور المختارة ، وإذا كانت هناك حاجة إلى تعرف آراء الخبراء حول نواحى أكثر تفصيلا فى محتوى المنهج تقدم لهم عادة أسئلة من أمثلتها :

١ - إلى أى حد حددت معانى المصطلحات والمفاهيم المتضمنة فى كل وحدة بحيث تساعد التلاميذ على التعلم ؟

٢ - إلى أى حد تحتوى المادة التعليمية على ما يكفى التلاميذ للإسترشاد به فى الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بالمنهج ؟

٣ - إلى أى حد روعى التكامل فى معالجة الموضوعات التى تحتويها كل وحدة ؟

٤ - إلى أى حد تساعد المادة التعليمية والتوجيهات الواردة فى كتاب المعلم التلميذ على التفكير والاستقصاء والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة ؟

٥ - إلى أى حد روعى فى البرنامج التقويمى القدرات العقلية لمختلف مستويات التلاميذ ؟

هذا ويجيب الخبراء عادة على استبيانات تفصيلية تتعلق بمختلف نواحى المنهج فالبنسبة للأهداف يجيبون عن أسئلة عديدة ومتنوعة مثل :

هل هناك أهداف للمنهج ؟ هل وضعت بصورة تفصيلية تساعد المعلم والمتعلم ؟ هل أعدت للمعلم فقط أم للمعلم والمتعلم ؟ هل اشتملت الأهداف على نواح وجدانية إلى جانب النواحى المعرفية ؟ هل ترتبط الأهداف بالمحتوى ؟ أم ترتبط بالتلميذ ؟ أم بالإثنين معا ؟

كما يجيب عن أسئلة توجه إليهم بشأن مدى قابلية المنهج للإستخدام ، ومن أمثلة تلك الأسئلة :

هل تعتقد أن المنهج قابل للإستخدام بسهولة ؟ هل يتميز المنهج بالمرونة ؟ ما المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لدى المعلم قبل استخدام المنهج ؟ إذا كانت هناك أجهزة أو وسائل بين تلك المتطلبات فهل يستطيع المعلم والمتعلم استخدامها ؟ هل لديك خبرات سابقة عن منهج مشابه طبق فى إطار نظم تعليمية أخرى ؟ هل يتيح المنهج فرص المشاركة الإيجابية للمتعلم ؟ هل يحتوى المنهج على برنامج تقويمى لكل من المعلم والمتعلم ؟ هل هناك ارتباط بين البرنامج التقويمى والأهداف المحددة للمنهج ؟

وإذا كانت عملية تقويم المنهج وتطويره تحتاج إلى آراء الخبراء حول الأهداف والمحتوى وقابلية المنهج للإستخدام فإن هناك نواحى أخرى تحظى بالأهتمام ، فهناك أيضاً الوسائل التعليمية والبرامج التليفزيونية المصاحبة للمنهج وكذا طرق التدريس

ومختلف الأنشطة المدرسية ، وهناك أساليب الإشراف وأدلة المعلم وغير ذلك من النواحى ذات الصلة بعمليات المنهج .

على أن الشىء المؤكد فى هذا الشأن والذى تجدر الإشارة إليه هو أنه لا يوجد الخبير المحايد تماماً ، ولذلك يرى خبراء المناهج أن عمليات المنهج تحتاج إلى آراء فريق من الخبراء المؤيدين والمعارضين للخط الذى يلتزم به المنهج موضع التقويم ، على أن المعنيين بأمر تطوير المنهج لا يأخذون عادة إلا بآراء الخبراء الذين يملكون فكراً يتفق مع ذلك الفكر الذى ينطلق منه المعنيون بالمنهج ، فعلى سبيل المثال إذا كان هناك منهج مطور فى الرياضيات الحديثة للمرحلة الإبتدائية ، فإنه من المطلوب مسح آراء فريق من الخبراء المؤيدين لهذا الخط والمعارضين له حول هذا المنهج ، إذ أن القاعدة هى تعرف مختلف وجهات النظر ، ولكن حينما يصل خبراء المنهج إلى مرحلة إتخاذ القرار سيعتمدون اعتماداً كبيراً على آراء أولئك الخبراء المؤيدين لهذا الاتجاه فى مناهج الرياضيات وكذلك الحال فى حالة تقويم منهج فى العلوم المتكاملة ، فإن خبراء المنهج سيعتمدون فى اتخاذ القرار على آراء أولئك المحكمين الذين يؤمنون بقيمة هذا الاتجاه وجدواه فى تدريس العلوم ، وإن كانوا لا يغفلون آراء المعارضين لهذا الاتجاه كلية ، ويتم التوصل إلى آراء الخبراء بشأن تطوير المناهج وتقويمها من خلال عدة طرق هى :

١ - المقابلات الفردية الشفهية (Oral - Individual Responses) :

وتعد من أيسر الطرق التى يشيع استخدامها فى هذا الصدد ، وذلك عن طريق توجيه عدد من الأسئلة المعدة والمضبوطة من قبل ، كما قد تجرى المقابلات الفردية دون إعداد مسبق لأسئلة من هذا النوع ، ولكن يعتمد فيها على مناقشة بعض المبادىء العامة التى يعتمد عليها المنهج والميزة الرئيسية التى ينطوى عليها هذا الأسلوب وخاصة حينما يكون من خلال أسئلة معدة مسبقاً هى أنه يتيح الفرصة لتعرف آراء عديدة ومتنوعة لفريق الخبراء حول أسئلة محددة بشأن المنهج ، هذا كما أن المقابلات الحرة دون أسئلة معدة مسبقاً تنطوى على فائدة لا يمكن الإقلال من أهميتها وهى أن هذا الأسلوب يبين للمعنيين بأمر تقويم المنهج وتطويره بعض الأمور والقضايا الهامة

والتى لم تكن واردة فى أذهانهم وهم بصدد عملية التخطيط وبناء وحدات المنهج الدراسى ومواده التعليمية .

٢ - جلسات الاستماع (Hearing Technique) :

ويعتمد هذا الأسلوب على الإعداد الجيد لجلسات تجمع بين الخبراء المعنيين ببناء المنهج وتقويمه وتطويره وممثلى الجهات والهيئات ذات الصلة بالمنهج ، وقد يكون بينهم مشتغلون بالأعمال التجارية أو الصناعية أو الخدمات العامة أو غيرها ، كما قد تضم تلك الجلسات خبراء فى المادة من بين المشتغلين بالجامعات والقادرين على المشاركة فيما يجرى من مناقشات بإبداء وجهات النظر العلمية التى يمكن أن تساعد على التطوير ، ويلاحظ أن هذا الأسلوب يتيح الفرص لتبادل وجهات النظر واستماع كل فرد إلى وجهات نظر أخرى بشأن مدى صلاحية المنهج للتطبيق وجدواه بالنسبة للمتعلم ، وبذلك تصبح تلك الآراء من المصادر الأساسية التى يستطيع الفريق المعنىّ بالمنهج أن يتخذ فى ضوء منها قرارات علمية بشأن المنهج موضع التقويم والتطوير .

٣ - الاستجابات الجماعية الشفهية (Oral - Group Responses) :

ويستخدم هذا الأسلوب عادة حينما يكون الأمر متعلق بمواد تم إعدادها فى المرحلة الأولى مثل قوائم الأهداف والمقررات والتعليمات والوسائل التعليمية والخطط التفصيلية لكيفية تنفيذ المنهج ، وعندئذ تنظم اجتماعات دورية لفريق خبراء المنهج وغيرهم من الخبراء الممثلين للجهات والهيئات التى سبقت الإشارة إليها فى البند ثانياً ، والهدف الأساسى من تلك الاجتماعات هو النقد البنّاء لكل ما تم إنجازه من المواد أو القوائم ، ومن ثم تبدأ عملية المراجعة والتصحيح وفق ما يراه الفريق المشارك فى تلك الاجتماعات تحاشياً لكثير من العيوب والأخطاء التى يمكن أن تحدث فى المراحل المتقدمة ويصدر عن تلك الإجتماعات عادة تقارير ترسل إلى الهيئات المعنية ، وقد يكون بينها اتحادات المعلمين والعمال فضلا عن مراكز البحوث ووزارات التربية وكافة

المؤسسات الإجتماعية والسياسية ذات الصلة بالمنهج موضع التقويم والتطوير ، ومن خلال ما يجرى من دراسات فى تلك الهيئات والمؤسسات وما يصدر من آراء ووجهات نظر يبدأ خبراء المنهج فى اتخاذ القرار بشأن تنفيذ المنهج أو تعديله أو إخضاعه لمزيد من الدراسة .

٤ - التقارير الفردية المكتوبة (Individual Written Responses) :

وهى عبارة عن إجابات الخبير عن أسئلة محددة فى صورة إختيار من متعدد (Multiple choice) أو إجابات قصيرة (Short answers) يشملها استبيان يقدم للخبير الذى يجيب عن أسئلة كتابة ، ومن مميزات هذا الأسلوب أن الإجابة عن الأسئلة لا تحتاج إلى وقت أو جهد كبير من الخبير ، هذا فضلا عن سهولة تلخيص ما يصدر من استجابات عن الخبراء إما بصورة يدوية بسيطة أو عن طريق الحاسبات الالكترونية إذا كان عدد الخبراء كبيراً ، هذا وتفضل بعض مراكز بحوث المناهج أسلوب التقارير الفردية الحرة للخبراء غير المعتمدة على الاستبيانات (Unstructured Free Responses) وذلك سعياً وراء المزيد من التفضيلات التى يمكن أن يقدمها الخبراء حول مختلف القضايات والمشكلات المتعلقة بالمنهج سواء سلباً أو إيجاباً .

٥ - تحليل المحتوى (Content Analysis) :

وهو أحد الأساليب شائعة الاستخدام فى مراكز بحوث المناهج ، وهو يعد أحد الأساليب الموضوعية التى تستخدم فى وصف جانب المواد التعليمية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو مرئية ، وذلك فى صورة كمية ، هذا وقد استخدم هذا الأسلوب أيضاً فى تحليل محتوى السلوك الحركى فى عديد من المشروعات ، وحينما يكون الخبير بصدد إجراء دراسة تحليلية لمحتوى أى مادة تعليمية فهو يبدأ بتحديد تصنيف تبدأ فى ضوئه عملية التحليل ، وقد يكون ذلك فى صورة أقسام لجمل المادة التعليمية ، مثل جمل حقائق ومعلومات أو جمل إخبارية ، وجمل للشرح وتفسير ، وجمل أسئلة ، أو

مفاهيم وتعميمات ومبادىء أو غيرها ، وعندئذ يبدأ فى تحديد وحدة التحليل (Unit of Analysis) وقد تكون صفحة أو فقرة أو جملة أو حتى كلمة ، وفى ضوء توزيع الوحدات على التصنيف السابق يستطيع الخبير أن يصل إلى صورة تتميز بدرجة عالية من الموضوعية لمحتوى المادة موضع التحليل ، وغالباً ما تمثل نتائج التحليل فى شكل كالمبين فيما يلى :

تعميمات ٪٤٥	أسئلة ٪١٢	جمل ٪٤٣
أقرأ ٢٪		
ناقش٣٪		شرح وتفسير ٪١٥
أكتب ١٦٪		معلومات ٪٢٨
لاحظ ٤٪		
تناول أسئلة ٪٢٠	٪١٢	

شكل رقم (٤٣)

ومن ثم فإن هذا الأسلوب يفيد فى بيان العلاقات بين جزئيات المادة وصورتها الكلية وارتباطها بأهداف المنهج ، هذا وقد تشمل عملية تحليل المحتوى أيضاً الصور والأفلام والتسجيلات الصوتية والحقائب التعليمية وغيرها من المواد المرتبطة بالمنهج .

٦ - التقارير الجماعية المركبة (Group Written Responses) :

ينادى البعض بضرورة تحاشى اللقاءات الجماعية كأسلوب لجمع البيانات عن المنهج والحجة التى يقدمونها فى هذا الشأن هى أن تلك اللقاءات قد تضم أحد الخبراء القادرين على استقطاب الآخرين وفرض وجهة نظره وآرائه عليهم ، كما يقترحون أسلوباً آخر للحصول على تقارير جماعية مكتوبة للخبراء ، ويعتمد هذا الأسلوب على

تقديم تقارير جماعية مكتوبة للخبراء بصورة منفصلة ويطلب إلى كل منهم الإجابة عنها كتابة ، ثم تجمع تلك الإجابات وتتم جدولتها وتلخيصها ثم يوزع الملخص على الخبراء مرة أخرى ويطلب إلى كل منهم التأكد من وجود آرائه ومقترحاته بالملخص ، وفى ضوء ذلك يتم استخلاص المسائل الجدلية أى تلك التى اختلفت آراء عدد من الخبراء بشأنها ، ومن ثم يبدأ خبراء المنهج فى المراجعة والتعديل ، والعرض على الخبراء وإعداد الملخص مرة أخرى ، ولا يواجه من يقوم بإعداد الملخص بأى مشكلات حينما يكون هناك إتفاق تام بين الخبراء حول القضايا المطروحة أمامهم ولكن المشكلة الحقيقية التى تواجهه عادة هى التضارب والتعدد فى الآراء ووجهات النظر ، وعندئذ يصبح مطالباً بصياغة ذلك الخلاف فى صورة مقترحات وتوصيات إجرائية لتسهل المراجعة وإعادة النظر فى المنهج على أساسها .

ثانيا : أساليب الملاحظة :

تعد أساليب الملاحظة أداة رئيسية يمكن من خلالها تعرف الجدوى الفعلية لأى منهج دراسى ، فهى تبين مدى تحقق الأهداف التى حددت للمنهج ، كما تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المعلم والمتعلم للأنشطة التى يحتويها المنهج ، وتعتبر أساليب الملاحظة من أكثر أساليب جمع المعلومات والبيانات عن المنهج تكلفةً ، هذا فضلا عن أن الفائدة المحققة منها تعتمد على مدى توافر المختصين القادرين على إستخدام هذا الأسلوب ومدى التسهيلات التى تقدمها المدارس ، وهناك مواقف عديدة يمكن إستخدام أساليب الملاحظة فيها بحيث يمكن الاستناد إلى نتائجها فى عمليات تقويم المنهج وتطويره ، ومن تلك المواقف ما يلى :

١ - ***مواقف يقاس فيها مدى تحقق الأهداف*** : فقد تكون الأهداف معرفية أو وجدانية أو متعلقة بمهارات حركية أو إجتماعية ، وقد تشتمل على هذه الجوانب كلها ، وفى هذه الحالة يصبح الهدف من الملاحظة هو تعرف نوع الممارسات وكيفها سواء من جانب المعلم أو المتعلم ، وكذا أنواع التفاعلات التى تجرى بين جميع الأطراف وبينهم وبين مختلف المواد التعليمية فى إطار الأهداف المحددة للمنهج .

٢ - *مواقف تقاس فيها مختلف المتغيرات:* وذلك مثل كيفية توزيع وقت الدرس بين مختلف الأنشطة ، فقد يكون هناك أعمال فردية وأعمال أخرى لمجموعات صغيرة وأعمال أخرى يشترك فيها جميع التلاميذ ، وقد يقاس فى هذه المواقف كيفية تقسيم وقت الدروس بين حديث المعلم وحديث المتعلمين ، وكيفية تقسيمه بين الأنشطة اللفظية وغير اللفظية .

٣ - *مواقف تقاس فيها مدى قابلية المنهج للتطبيق* : فالمعروف أن هناك من المعلمين من لا ينفذون التعليمات والتوجيهات المصاحبة للمنهج واللازمة لتنفيذه ، ولذلك فمن المطلوب قياس نوع المخرجات الناتجة فى مختلف المدارس ومقارنتها بالمستويات المختلفة لتنفيذ تلك التعليمات والتوجيهات .

٤ - *مواقف تحدد فيها الصعوبات التى تحول دون تحقيق الأهداف:* فقد تكون هناك مشكلات راجعة إلى سوء فهم من جانب المعلمين لناحية أو أكثر من نواحى المحتوى ، أو إلى أخطاء فى طرق التدريس التى اقترحها خبراء المنهج ، وهو الأمر الذى قد يرجع إلى عدم توافر القدر المناسب من التفسير سواء فى مادة المتعلم أو أدلة المعلم .

٥ - *مواقف تحدد فيها ما أدخله المعلمون من تعديلات* : فقد يقوم المعلم بحذف أو إضافة شيء من المحتوى ، وهنا يحتاج الخبراء إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء تلك التعديلات ، الأمر الذى قد يؤدى إلى مراجعة المنهج الأصلى وتطويره .

٦ - *مواقف تحدد فيها المخرجات غير المتوقعة* : فحينما يحدد الخبراء أهداف المنهج وكافة عملياته الأخرى يضعون تصوراً مبدئياً للمخرجات التى يمكن تحقيقها من خلال تنفيذ المنهج ، ومع ذلك فإن هناك العديد من الممارسات الميدانية والتى تختلف من فصل إلى آخر تؤدى إلى مخرجات أخرى لم توضع فى الاعتبار فى المراحل الأولى لعملية تقويم المنهج وتطويره .

وعلى أية حال فإن الشيء المؤكد في هذا الشأن هو أن ما يمكن التوصل إليه من معلومات وبيانات وأدلة من خلال مختلف أساليب الملاحظة تعد من قبيل التدعيم لما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى ، هذا فضلا عن أنها تعتبر أداة يمكن إستخدامها للتأكد من ثبات إستجابات التلاميذ لأسئلة الاستبيانات التى يمكن أن تقدم إليهم للحصول على مزيد من المعلومات عن مدى فعالية المنهج ، ومن ثم يمكن القول أن أساليب الملاحظة تعد أدوات لتصوير المواقف والظواهر كما تحدث فى أثناء الممارسة الميدانية ، وبالتالى يمكن القول أن ما ينتج عنها من بيانات ومعلومات وأدلة ليس سوى وصفاً لتلك المواقف والظواهر ولا يمكن اعتباره تقويماً في حد ذاته ، إذ أن ما يصدر من أحكام فى المراحل التالية يعتمد بالدرجة الأولى على ما يمكن الحصول عليه من خلال أساليب الملاحظة المستخدمة .

ومهما كان نوع أداة الملاحظة المستخدمة فإن من يقوم بالملاحظة يجب أن يولى اهتماماً بالنواحى التى يراد ملاحظتها وأن يميز بينها وبين النواحى الأخرى غير المطلوب ملاحظتها كما يجب أن تكون تسجيلاته موضوعية إلى أعلى درجة ممكنة ، ويستتبع هذا عادة بتقديم التسجيلات فى صورة يسهل تفسيرها ، ويستخدم الملاحظ المستويات المتدرجة Rating Scales (من ١ إلى ٥ مثلا) فى ملاحظة السلوك الصفى الذى يصعب وصفه فى عبارات واضحة أو تقديره بصورة كمية ، ومثال ذلك ملاحظة بعض الخصائص فى سلوك المعلم مثل التمكن من المحتوى الذى يقوم بتدريسه ، والاهتمام بدافعية المتعلم ، والاهتمام بالمتعلم بطيء التعلم والإستخدام الجيد لمختلف مصادر التعلم ، وهذا الأمر ينطبق أيضاً فى حالة ملاحظة بعض الخصائص فى سلوك المتعلم مثل الاهتمام بالدروس واتباع التعليمات ، والتعاون مع الآخرين . وفى أى حالة من تلك الحالات يحتاج الملاحظ إلى إجراء الملاحظة لعديد من الخصائص التى قد تتداخل فى وقت واحد ، ولذلك فهو يستخدم المستويات المتدرجة لمحاولة تحديد المستويات بصورة كمية ، وتعد المعلومات التى يتم الحصول عليها من خلال المستويات المتدرجة أحد الأنواع الرئيسية لما يمكن الحصول عليه من خلال الملاحظة المنظمة (Systematic observation) وهى تشمل جميع الأساليب التى

تحدد فيها مسبقاً الظواهر التى يراد ملاحظتها وأساليب تسجيلها بصورة منظمة ووفق قوائم معينة ، ولإستخدام أسلوب الملاحظة المنظمة يتبع الخبراء الإجراءات الآتية :

١ - تحديد النواحى التى يرجى ملاحظتها مسبقاً ، وقد يكون ما يراد ملاحظته هو التعبيرات اللفظية سواء من جانب المعلم أو من جانب المتعلمين أو من كلا الجانبين أو غير ذلك من النواحى ، وفى جميع الأحوال لابد من الاتفاق على ما يراد ملاحظته وتحديده على نحو دقيق .

٢ - تحديد الأقسام الأساسية التى تشتمل عليها كل ناحية من النواحى المراد ملاحظتها ، فإذا كان الهدف هو ملاحظة السلوك اللفظى للمعلم فيجب أن يقسم هذا السلوك مسبقاً إلى مكوناته مثل المدح والأسئلة والتأنيب والأوامر والتعليمات وغير ذلك ، فضلا عن ذكر أمثلة لما يمكن أن يقوم به المعلم فى هذا الصدد .

٣ - إعددا قائمة أو بطاقة للملاحظة والتسجيل ووضع الأسس التى ستتم فى ضوء منها هاتين العمليتين ، والهدف الأساسى من هذه القائمة أو البطاقة هو تيسير عملية التسجيل للملاحظ قدر الإمكان ، وتستخدم فى هذا الشأن عادة الرموز أو الأرقام .

٤ - وضع نتائج عملية التسجيل والملاحظة فى صورة كمية كأن تبين نسبة الجمل الصادرة عن المعلم فى قسم « مدح التلاميذ » مقارنة بنسبة الجمل الصادرة عنه فى قسم « التأنيب » ، أو نسبة الأسئلة التى وجهها إلى التلاميذ مقارنة بالمجموع الكلى للجمل التى تمثل سلوكه اللفظى فى الموقف الذى تتم فيه الملاحظة .

وتنقسم أساليب الملاحظة المنظمة إلى نوعين ، هما نظام الملاحظة بالرموز (Sign System) ونظام الملاحظة بالمجموعات أو الفئات (Category System) وفيما يلى معالجة تفصيلية لكلا النوعين :

الملاحظة بالرموز Sign System :

يوجه الاهتمام فى هذا النوع إلى مجموعة معينة من الظواهر ، ومثال ذلك :

- المعلم يستخدم السبورة .
- المعلم يمتدح سلوكاً للتلميذ .
- تلميذ يعاون زميلا له .
- تلميذ يتحدث عن خبرة سابقة مر بها خارج المدرسة .

وحينما يقع حدثاً من تلك الأحداث يقوم الملاحظ بوضع علامة فى الخانة المقابلة له ، وربما لا يجد الملاحظ فترة الملاحظة كلها ما يسجله ، حيث أن تلك الظواهر تحدد مسبقاً وتبدأ عملية الملاحظة لرصدها ، ومن ثم فلا يوجد ضمان مؤكد يشير إلى ضرورة ظهور تلك الظواهر فى أثناء المواقف التى تكون موضع الملاحظة ، وتصاغ الظواهر المراد ملاحظتها عادة فى عبارات قصيرة سلوكية تتضمن الأفعال المتوقعة وتخاطب الفرد فى صيغة المضارع ، وفى ضوء ذلك تصمم بطاقات خاصة تحتوى على تلك العبارات التى تصف السلوك المتوقع وكذا مقياس متدرج يعتمد على الدرجات أو العلامات لتحديد مستويات السلوك .

ويرفق ببطاقات هذا النوع تعليمات لإستخدامها ، هى تحتوى عادة على توجيهات عن كيفية التسجيل والوقت المناسب له وأماكن تسجيل الملاحظات الأخرى غير المدرجة بالبطاقة والتى قد يجد الملاحظ ضرورة لتسجيلها .

ويستخدم هذا النوع من نظم الملاحظة للحصول على سجلات تراكمية (Cumulative records) لكل تلميذ ، كما قد يستخدم لتسجيل عينات من

السلوك لدى مجموعات من التلاميذ ، وفى جميع الحالات تستخدم النتائج لتعرف كم المخرجات التعليمية ونوعها لمقارنتها بما حدد للمنهج من أهداف .

والقائمة التى يبينها الشكل التالى تعد نموذجاً لبطاقات الملاحظة بالرموز .

مجموعة السلوك	مكونات مجموعة السلوك	مستويات السلوك					ملاحظات إضافية
		١	٢	٣	٤	٥	
النقل الإجتماعى	١ - يقارن مبادئه بمبادىء الآخرين . ٢ - يتعاون مع الآخرين لحل مشكلة . ٣ - لا يوافق على وجهة نظر معينة ويقدم البديل . ٤ - يشرح أعماله للآخرين . ٥ - يقترح ماذا يمكن عمله وكيفيته .						
الأصالة أو الإبداع	٦ - المقارنة بين أشياء مختلفة. ٧ - يملك أفكاراً يمكن إستخدامها . ٨ - تخطيط أو بناء أشياء معينة . ٩ - يلاحظ أشياء جديدة . ١٠ - يعرض أفكاره الخاصة . ١١ - يثير أسئلة حول قضايا عامة .						

شكل رقم (٤٤)

تعليمات للملاحظ :

١ - ضع علامة (✓) فى الخانة المناسبة (المستويات) أمام كل عنصر .

٢ - لابد من مراعاة الدقة عند اختيار الخانة المناسبة لتحديد المستوى الذى تلاحظه .

٣ - سجل الملاحظات الأخرى فى خانة (ملاحظات إضافية) .

وفى حالة استخدام العلامات أو الرموز بدلا من المقاييس المتدرجة يشار فى التعليمات إلى أسلوب استخدامها (///) وخاصة حينما يكون الملاحظ يسعى لتحديد عدد مرات ظهور السلوك الذى يلاحظه .

الملاحظة بالمجموعات أو الفئات Category System :

يوجه الاهتمام فى هذا النوع إلى تقسيم الشىء المراد ملاحظته إلى وحدات ، وتصنف كل وحدة منها إلى وحدات فرعية تتم ملاحظتها فى فترات زمنية محددة . ويعتمد هذا الأسلوب على عدد من المبادىء هى :

١ - أن التلاميذ يتعلمون على نحو أفضل من خلال تفاعلهم مع المواد التعليمية أكثر من تفاعلهم مع مواقف التدريس التقليدية .

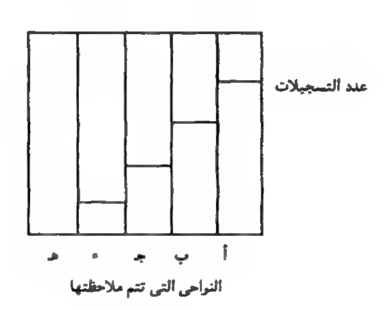
٢ - أن أنشطة التلاميذ فى سبيل التعلم إما تكون فردية أو جماعية .

٣ - أن المعلم يجب أن يرفع من مستوى الدافعية وأن يظهر مواضع التكامل فى المادة أكثر من مجرد كونه ناقل للمعرفة .

٤ - أن التفاعلات التى يديرها المعلم يجب أن تكون مع تلميذ واحد أو مجموعات صغيرة من التلاميذ .

ويستخدم هذا الأسلوب فى رصد تكرارات السلوك الذى يصدر سواء عن المعلم أو المتعلم فى أثناء المواقف التى تتم فيها الملاحظة . ويعتمد فى ذلك على بطاقات

خاصة يصنف فيها السلوك إلى أنماط نوعية ، ويقوم الملاحظ بتسجيل كل جانب منه وعدد مرات تكراره ، وهذا الأمر يتطلب درجة عالية من الكفاءة لدى الملاحظ ليستطيع التسجيل بدقة فى الوقت المحدد كفاصل بين أنواع السلوك ، ومن أكثر النظم شيوعاً فى هذا المجال نظم ملاحظة التفاعلات اللفظية فى أثناء التدريس ، ومن أمثلتها نظام ند فلاندرز Ned Flanders (١) ويساعد هذا الأسلوب فى تعرف مدى نجاح المعلم فى تناول فلسفة المنهج فكراً وسلوكاً وتطبيقاً ، كما يمكن من خلاله تعرف الصورة الفورية لتتابع الأحداث والتفاعلات فى أثناء التدريس ، ولذلك فغالباً ما تمثل نتائج الملاحظة فى أشكال تبين الصورة العامة التى تتم ملاحظتها وهى على النحو التالى :



شكل رقم (٤٥)

وحينما يتم التوصل إلى الأشكال التى تبين الصورة العامة للنواحى التى تتم ملاحظتها يبدأ الخبراء فى تعرف مواضع القصور أو السلبيات عن طريق مقارنتها بأشكال معيارية تبين الصورة المثالية لما يجب أن يكون عليه السلوك الملاحظ ، وبالتالى تبدأ عمليات المراجعة والتطوير وما يتطلبه ذلك من تدريب للمعلمين . وإلى

---

(١) راجع للمؤلف : تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الإجتماعية (القاهرة - عالم الكتب سنة ١٩٧٩) .

جانب هذين النوعين الرئيسين للملاحظة المنظمة هناك أيضاً نوع آخر هو أسلوب الملاحظة غير المضبوطة ، أى التى لا تحدد عناصرها مسبقاً (Unstructured observation) والفكرة الأساسية التى يعتمد عليها فى استخدام هذا الأسلوب هى أنه من المطلوب أن يلاحظ السلوك كما يحدث بالفعل دون وضع تصورات قبلية منظمة لكيفية حدوثه ، فقد يراد ملاحظة سلوك طفل ما حينما يعطى مادة تعليمية مثيرة لاهتمامه لكى يلعب بها فى موقف تعليمى دون أى توجيهات أو إرشادات من جانب المعلم ، وفى هذه الحالة يمكن أن يقوم الملاحظ بإعداد ملاحظاته على النحو الآتى : « فى هذا الموقف كان الطفل منشغلا فى الدقيقة الأولى بأمور أخرى ولم يتجه اهتمامه إلى المادة أو اللعبة التى قدمت إليه ، ولكنه بعد ذلك إتجه إليها وأمسكها بيديه وبدأ يفحصها ويعرف مكوناتها ، ثم أتجه إلى زملائه الذين قدم لهم نفس الشىء ولاحظ ما يقومون به ، وعندئذ عاد إلى لعبته وبدأ يقلد ما شاهده عند أقرانه » .

ويستخدم هذا النوع من الملاحظة للحصول على وصف نوعى للظاهرة التى يراد ملاحظتها مثل العدوان والانسحاب والتقبل والرفض وغيرها ، وهناك بعض الشروط التى يضعها الملاحظ فى اعتباره حينما يستخدم هذا الأسلوب وهى :

١ - أن يصف الظاهرة التى يلاحظها وصفاً دقيقاً واضحاً .

٢ - أن يصف الموقف بكفاءة لكى يظهر المعنى الحقيقى للظاهرة .

٣ - أن يقدم تقريراً منفصلا بتفسيراته وتقويمه لما تمت ملاحظاته ، أى أن تكون ملاحظته فى ورقة خاصة وتفسيراته لها فى ورقة أخرى .

على أنه لا يطلب من الملاحظ عادة أن يقوم بالتفسير أو التقويم للظواهر التى يلاحظها باستخدام هذا النوع وإنما يكتفى بسرده لما يلاحظه من أداء متعلق بالظاهرة ، ولذلك يطلق على هذا الأسلوب لفظ الملاحظة السردية (Anecdotal observation) ويبدو من ذلك أن هذا النوع أكثر صعوبة من نوعى الملاحظة المنظمة ولكنه أكثر مرونة منها ، كما أنه يفيد فى تعرف صعوبات تنفيذ المنهج والمخرجات غير المتصلة بأهدافه ، وتستخدم فى هذا النوع أجهزة التسجيل الصوتى والمرئى ، ومن عيوبها أنها تسجل

كل شيء يريده الملاحظ أو لا يريده ، الأمر الذى ينطوى على صعوبة فى مرحلة التحليل . هذا فضلا عن أن إستخدام هذه الأجهزة يعد مكلفاً إلى حد كبير وخاصة إذا استخدم على مدى واسع .

ثالثا : الاختبار والمقاييس :

تستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل للحصول على نتائج يستفاد منها فى إصدار قرار علمى بشأن عمليات تقويم المناهج وتطويرها ، شأنها فى ذلك شأن المصدرين السابقين ، وقد يرى البعض أن استخدام الاختبارات والمقاييس يقصد به أن يلمس المعلم بصورة مباشرة عائد جهده ونتائج التعلم التى استطاع تلاميذه تحقيقها نتيجة لمرورهم بخبرات المنهج ، وهذا الرأى ليس ببعيد عن الصواب ، ولكن هل هذا هو السبب الوحيد لاستخدام تلك الوسائل ؟ إن استخدام هذه الوسائل كما يؤدى إلى بيان عائد جهد المعلم والمتعلم فهو يساعد أيضاً على الكشف عن مدى فعالية المنهج وجدواه ولذلك فإن المعلم حينما يستخدم تلك الوسائل لهذا الغرض فإن هذه المرحلة تسبقها مراحل أخرى غاية فى الأهمية ، بل ويمكن القول أن المعلم لا يستطيع ذلك إلا بناء على إجراءات وعمليات علمية يقوم بها الخبراء المعنيون بأمر تقويم المنهج وتطويره ، فهم حينما يتوصلون إلى الصورة الميدنية للمنهج تبدأ عمليات التجريب الأولى والموسع ، وفى هذه العمليات لا يتم تجريب المحتوى والطرق والوسائل فقط ، ولكن يتم تجريب ما سبق إعداده من الاختبارات والمقاييس وعلى نحو متكامل مع تلك العناصر وغيرها من عناصر المنهج الأخرى ، فإذا كان خبراء المنهج يرون أن تنفيذه يؤدى إلى إكساب المتعلم مهارة التمييز بين أنواع الأدلة التى يمكن استخدامها فى تفسير ظاهرة أو مشكلة ما ، فإن ذلك يستتبع عادة بمضمون وطريقة ووسيلة وأنشطة تتكاتف كلها فى سبيل تحقيق هذا الهدف ، وعندئذ يبقى أمامهم شيئاً هاماً هو التفكير فى كيفية قياس مدى النجاح فى تحقيق هذا الهدف ، ومن ثم يعكفون على تصميم المناسب من الاختبارات والمقاييس التى يمكن استخدامها فى هذا الشأن ، وكما تجرى مراجع كافة المنهج فى ضوء التجارب الميدانية ، يحدث نفس الشيء بالنسبة لما يتم إعداده من

الاختبارات والمقاييس وفى جميع الأحوال يبدأ الخبراء فى عملية تصميم الاختبارات والمقاييس بتحديد دقيق لما يراد قياسه ، وفى ضوء ذلك يتم تحديد وسيلة التقويم المناسبة ، ثم يبدأ تخطيطها وتجريبها ومراعاة شروط الضبط العلمى لها وخاصة من حيث صدقها وثباتها .

ويلاحظ أن المنهج حينما يكون فى مراحل التجريب يوكل أمره إلى معلمين يتم اختيارهم وفق معايير يحددها الخبراء ، وكما يقوم هؤلاء المعلمين بتنفيذ المنهج على النحو الذى يقترحه الخبراء ، نجد أنهم يقومون أيضاً بتطبيق أدوات التقويم والتى تمثل ركناً رئيسياً من أركان المنهج ، وهذا الأمر يدعونا إلى تأكيد ما سبقت الإشارة إليه وهو أن التقويم عنصراً أساسياً من عناصر المنهج ، وأنه إذا كانت الأهداف التى يتم تحديدها له يجب أن تنعكس على المحتوى فهى أيضاً يجب أن تنعكس على غيرها من العناصر الأخرى بما فى ذلك البرنامج التقويمى الذى يتم التوصل إليه ويشتمل البرنامج التقويمى عادة على اختبارات لقياس كل ما تشتمل عليه الأهداف من جوانب التعلم سواء ما يتعلق منها بالنواحى المعرفية أو غيرها ، وقد يعتمد التقدير فيها على الدرجات ما بين (صفر ، ١٠٠) مثلا (Norm-Referenced Measures) وقد يعتمد على معايير معينة يتم التوصل إليها مسبقاً (Criterion-Referenced Measures) وقد تكون فى صورة اختبارات مقال أو إحدى صور الاختبارات الموضوعية وفى جميع الأحوال تراعى فيها شروط الضبط العلمى إلى جانب ارتباطها الكلى بما يراد قياسه ، ونظراً للصعوبة النسبية التى ينطوى عليها إعداد الاختبارات والمقاييس فضلا عما تحتاجه من جهد ووقت ومال فإن مراكز بحوث المناهج وتطويرها تقوم بإعداد صور عديدة من الاختبارات والمقاييس على مستوى المنهج الواحد (Item Pools) وهى عبارة عن مجموعات من الأسئلة متعلقة بمنهج ما ، ومجموعات أخرى متعلقة بمنهج آخر وهكذا ، بل ويذهب البعض إلى أبعد من ذلك فيتم تجميع تلك الصور أو المجموعات فى بنوك للاختبارات (Item Banks) حتى يسهل الرجوع إليها واستخدامها طبقاً لنوع المنهج الذى يستخدمه المعلم .

وبذلك يمكن القول أن عملية تقويم المنهج وتطويره إذا كانت تعتمد على نوعية البيانات والمعلومات والأدلة التى يتم التوصل إليها بشأن المنهج فإن ما يجب تأكيده فى هذا المجال هو أنه لا يمكن الاعتماد فى ذلك على آراء الخبراء فقط أو على الملاحظة أو الاختبارات والمقاييس فقط . ولكن كلما تعددت المصادر وكلما أجريت المقارنات بين ما يتم الحصول عليه من كل مصدر بما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى كلما توافرت الظروف المناسبة لإصدار القرارات العملية السليمة .

رابعا : المجتمع والمعلمين وأولياء الأمور :

حينما يتم إعداد أو تقويم وتطوير منهج ما ، فإن هذا الأمر يعنى أن ذلك المنهج يتفق بما يحتويه من قيم معينة مع الحاجات التربوية التى يحتاجها المجتمع ، هذا كما يتوقع أولياء الأمور أن يحدث تغييراً فى شخصيات الأبناء وبمعنى آخر يتوقعون تعلم بمواصفات معينة ، ولذلك فهم يستطيعون إدراك ما يحدث لأبنائهم وما يعتريهم من تغيرات نتيجة لدراسة منهج أو عدة مناهج معينة ، وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلم يستطيع أن يلاحظ بوضوح تأثير تنفيذ ذلك المنهج مع تلاميذه ، ومن هنا فإن المعلم وأولياء الأمور والمجتمع بكافة مؤسساته ذات الصلة بمضمون المنهج ومجاله تعد من المصادر الأساسية التى يمكن لخبراء المنهج استقاء معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فاعليته وجدواه ، ولذلك يلاحظ أن مراكز بحوث المناهج وتطويرها تنظر إلى المجتمع كحكم له الحق فى النظر فى المنهج وخاصة من حيث ما يعكسه من قيم يقبلها ويرضاها ويسعى إلى بنائها وإيمانها ، ولذلك فإن تلك المراكز تعتبر أن الوعى الكامل بقيم المجتمع يعد من المسئوليات الرئيسية لخبراء المناهج العاملين بها حتى يستطيعون تناولها بصورة أو أخرى فى كافة المواد التعليمية وكذا عناصر المنهج الأخرى ، وفى هذا الصدد تلجأ مراكز البحوث إلى استطلاع آراء المفكرين والفلاسفة ورجال السياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم ممن لهم علاقة بالمنهج ، وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين ؛ فتوجه إليهم عادة استبيانات يقصد بها تعرف آراء المعلمين فى المنهج من حيث فلسفته وأهدافه وأسلوب تنظيمه ، وفوق هذا كله مدى تقبلهم له واستعدادهم للقيام بتنفيذه

ويعتمد المعلمون فى هذا الشأن عادة على ما يلاحظونه من إقبال أو إحجام التلاميذ على دراسة المواد التعليمية التى يحتويها المنهج وتعد آراء المعلمين فى هذا الشأن على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لخبراء المنهج ، حيث يستطيعون من خلال تلك الآراء تعرف مسألتين ، الأولى هى عدد ونوعية المعلمين القادرين على تنفيذ المنهج والمتحمسين له فى نفس الوقت ، والمسألة الثانية هى تعرف مدى تقبل التلاميذ للمنهج الجديد ، ومن هنا يستعان بتلك الآراء فى إجراء التعديلات اللازمة قبل البدء فى مراحل التجريب الموسع ومرحلة التعميم .

ولا تقل آراء أولياء الأمور أهمية عن آراء المجتمع والمعلمين فى هذا الصدد ، فهم معنيون مباشرة بمسألة تربية أبنائهم ومن حقهم أن يعبروا عن آرائهم بصورة أو أخرى فى شأن مضمون التعليم الذى يقدم إليهم ، ولذلك فتستطلع آرائهم عادة عن طريق إستبيانات أيضاً وهى لا تحتوى بطبيعة الحال على التفصيلات العلمية والفنية الدقيقة الخاصة بعمليات المنهج ولكنها تحتوى عادة على أسئلة متعلقة أساساً بالأهداف العامة للمنهج ومدى تقبلهم لها ، كما تحتوى أيضاً على أسئلة يقصد بها تعرف آرائهم بالنسبة لما لوحظ من تغيرات على سلوك الأبناء نتيجة لدراسة المنهج .

ومن ذلك يتضح أن عملية تقويم المنهج وتطويره ليست عملية عفوية كما أنها ليست عملية فردية ، ولكنها عملية لها أصولها ولها مصادرها التى تستقى البيانات والمعلومات والأدلة منها ، ولعل هذا الأمر يبين مدى القصور الواضح فى الأساليب التقليدية التى تتبع سواء فى عمليات بناء المناهج أو تطويرها ، ومما يزيد من خطورة هذا الأمر أن ميدان التربية ينتج الكثير من مظاهر التجديد التربوى والتى تسعى الدول النامية إلى نقلها عن الدول المتقدمة ، الأمر الذى يستتبعه تطويراً مستمراً لمناهجها بالصورة التى تقتضيها تلك التجديدات وما تعكسه من اتجاهات فلسفية ، ومن هنا فإن الخطورة تكمن فى أن يتم التطوير على نحو تقليدى سواء حذفاً أو إضافة أو تعديلات أو غيرها من خلال لجان تشكل دون مراعاة توافر شروط الخبرة أو الوعى والاقتناع الكامل بالفلسفة الكامنة وراء هذا المظهر أو ذاك من مظاهر التجديد التربوى ، ولذلك فإن ذلك يؤدى فى أغلب الأحوال إلى تطوير سطحى لا يتعدى

الشكل دون أن يحدث تطويراً حقيقياً وعندما تظهر الأخطاء تنسب كلها إلى ما أخذ به من تجديدات تربوية ولا ترجع على الإطلاق إلى فشل اللجان وما أتبع من إجراءات عشوائية فى عمليات تقويم المناهج وتطويرها ، ولعل هذا يؤكد الفكرة القائلة بأن أحد الفروق الأساسية بين التربية فى المجتمعات المتقدمة والنامية أن الأولى تجرى على أسس علمية ووفق معايير بالموضوعية وأن الثانية تجرى على أساس الإرتجال والشكلية وكساء القديم بثوب جديد عصرى ، ومن الغريب أن يطفو على السطح بعد ذلك تساؤل غاية في الغرابة هو : *لماذا تعانى التربية من التخلف فى تلك المجتمعات النامية على الرغم من أنها تأخذ بكل مستحدث وجديد يقدمه التربويون فى المجتمعات المتقدمة ؟*

* * *

[الحمد لله الذى بنعمته تتم الصالحات]

مراجع الباب السادس

(1) Armstrong J. R., " A Sourcebook for the Evaluation of Instructional Materials and Media ", (Madison, University of Wisconsin, 1973).

(2) Bloom B. S., et al., " Handbook of formative and Summative Evaluation of Student learning ", (New York, McGraw-Hill, 1971).

(3) Eden S., " The Translation of General Aims of Education into Functional objectives for Curriculum Construction ", PH. D. Dissertation, (Chicago, University of Chicago, 1962).

(4) Eraut M. R., " Analysis of Curriculum Materials ", University of Sussex Centre for Educational Technology, (Brightion , 1974).

(5) Grobman H., " Content Analysis as a tool in Formative and Summative Evaluation ", Paper Presented at the Fourth Asian Regional Conference in Biological Ecucation, (Jerusalem , 1972).

(6) Harris A., and others (Eds.) , " Curriculum Innovation " , (London , Croom Helm in association with the open University , 1975).

(7) Lewy A., (Ed.), " Handbook of Curriculum Evaluation ", (Paris , UNESCO. Longman Inc. 1977).

(8) Lewy A., " Utilizing Experts Judgement in the Process of Curriculum Evaluation ". (Los Angeles, University of California , Center for the study of evaluation , Report No. 87, 1973).

(9) Medley D. M., Mitzel, H. E., " Measuring Classroom Behavior by Systematic observation ", In N. L. Gage (Ed.) Handbook of Research on Teaching . (Chicago, Rand MC Nally, 1973) .

(10) Owen J. G., " The management of Curriculum Development ", (Cambridge , Cambridge University, 1973) .

(11) Rosenshine B., " Teaching Behaviors and Student Achievement", Slough, National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1971.

(12) Rosenshine B., Frust, N., " The use of direct observation to Study Teaching ", In Travers, R. M., (Ed.), Second handbook of Research on Teaching , (Chicago, Rand MC Nally , 1973) .

(13) Shepard S. R., " A Check-List for Analysing the style of Instructional Material ", Australian Science Education Research Association, Third Annual Conference . (Melbourne , 1972) .

(14) Shipman M. D., " Inside a Curriculum Project ", (London , Methuen , 1974) .

(15) Wiley D. E., " Design and Analysis of Evaluation Studies", Wittrock, M. C., Wiley, D. E., (Eds.), The Evaluation of Instruction, (New York , Holt , Rinehart & Winston , 1970) .

(16) Wood R., Shurnik , L. S., " Item Banking ", (Slough , National Foundation for Educational Research in England and Wales , 1969) .

المؤلف فى سطور

د. أحمد حسين اللقانى

أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس .

المؤهلات :

١ - ليسانس آداب ١٩٦١ .

٢ - دبلوم عام التربية ١٩٦٢ .

٣ - دبلوم عام التربية ١٩٦٣ .

٤ - ماجستير فى التربية " مناهج " ١٩٦٨ .

٥ - دكتوراه الفلسفة فى التربية ١٩٧١ .

النشاط العلمى :

* التدريس فى التعليم العام .
* عمل كخبير بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
* عمل كخبير بالجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار .
* شارك فى العديد من الدورات التدريبية لقيادات تعليم الكبار بمعظم الدول العربية .
* عمل كأستاذ زائر بعدد من الجامعات العربية .
* قام بعدد من المهام الاستشارية لهيئة اليونسكو .
* زار جامعات بريطانية من خلال مهمة علمية للبنك الدولى .

* أشرف على عدد من البحوث للمركز القومى للبحوث التربوية .

* الاشراف على العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه فى مجال التخصص بمعظم كليات التربية المصرية .

* شارك فى جميع لجان تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم منذ ١٩٧١ وحتى الآن .

* عضو لجنة تطوير مناهج المواد الإجتماعية بوزارة التربية والتعليم .

* رئيس اللجنة الفرعية لتطوير مناهج التاريخ بوزارة التربية والتعليم .

* عضو مجلس إدارة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

* عضو بهيئة تحرير مجلة المناهج وطرق التدريس .

* له كتابات متخصصة فى مجالات المناهج وطرق التدريس والتربية البيئية والسكانية .

* التدريس بالجامعة ومعهد الدراسات البيئية ومعاهد التعليم والتدريب للقوات المسلحة والجامعة العمالية .

* يشرف على سلسلة معالم تربوية .

* ألف وراجع العديد من الكتب المدرسية وكتب المعلم فى مصر والبحرين وعمان كما شارك فى اعداد مواد تعليمية للكبار .

* شارك فى دراسات تقويمية لتطوير المناهج فى مصر وبعض البلاد العربية مثل المملكة العربية السعودية والعراق ودولة الامارات العربية المتحدة .



رقم الإيداع ٧٧٨٦ / ١٩٨٨
ترقيم دولى
٩٧٧ - ٣٧٣ - ٠٩٣ - ١

